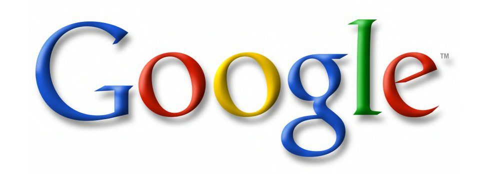


This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

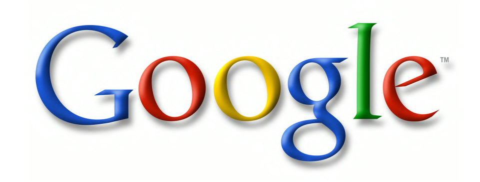
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at http://books.google.com/



A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

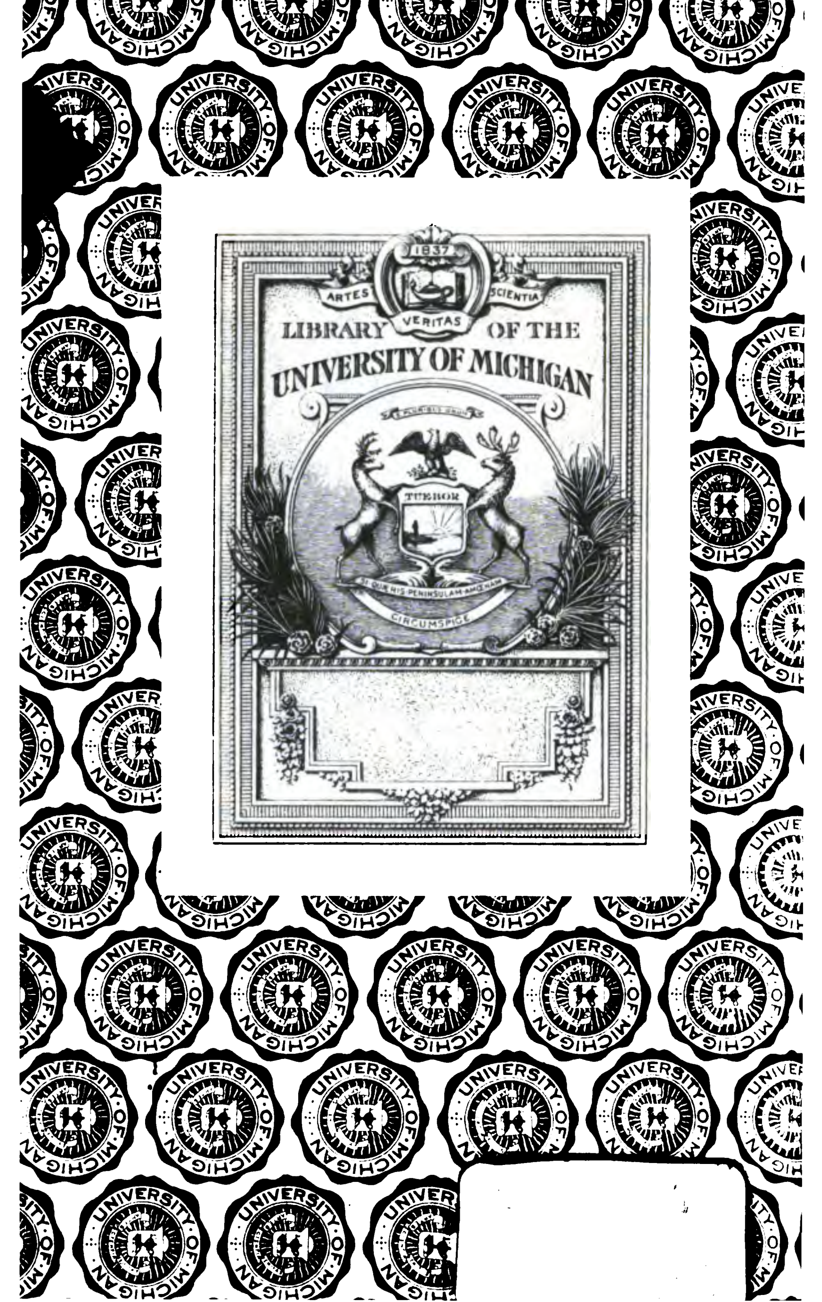
Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

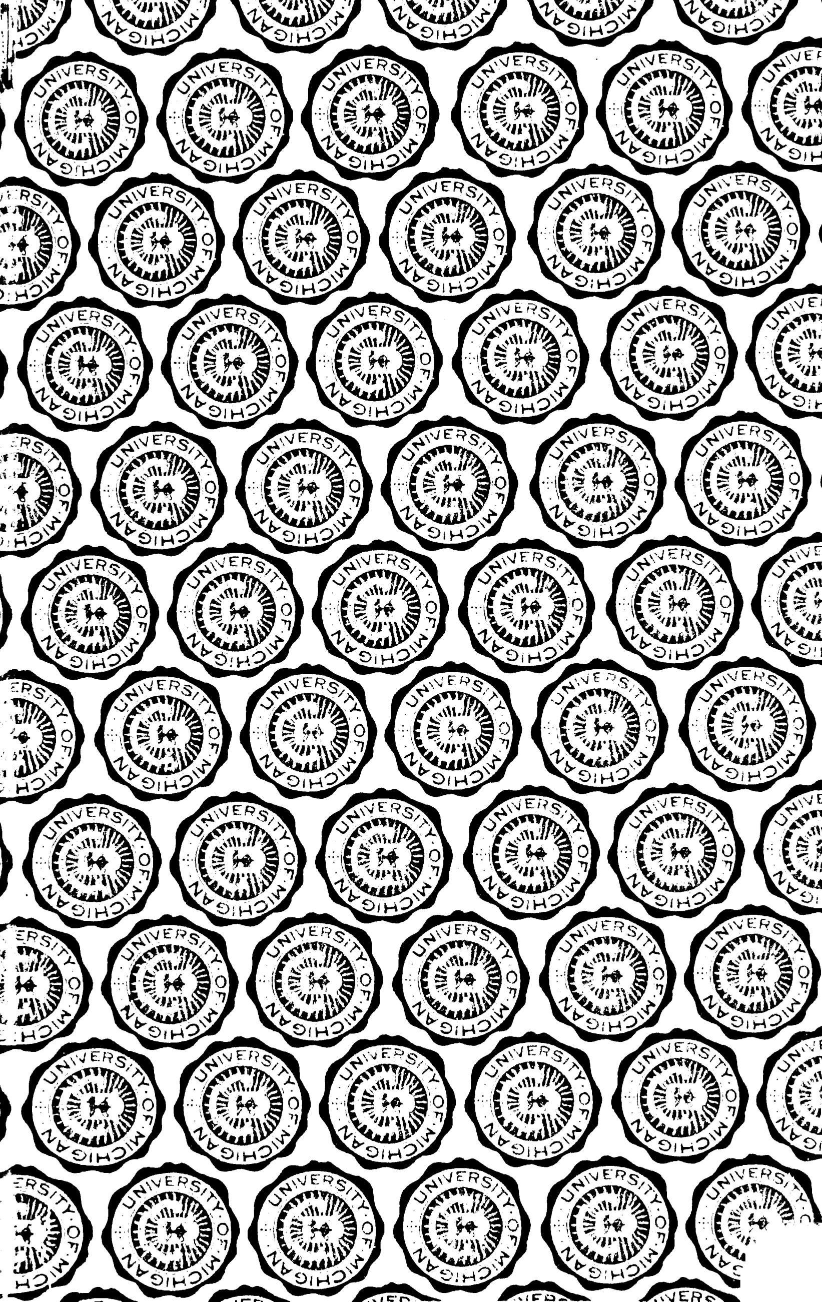
+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.
+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.
+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.
+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`



1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE
UNIVERSITY OF MICHIGAN


UNIVERSITY OF MICHIGAN

HISTOIRE CRITIQUE

DES

DOCTRINES DE L'ÉDUCATION

EN FRANCE

DEPUIS LE SEIZIÈME SIÈCLE

AUTRES OUVRAGES DE L'AUTEUR

La Philosophie de D. Hume, ouvrage couronné par l'Académie française; 1873, Thorin; 1 vol. in-8°.

De Ramundo Sabundo ac de Theologiæ naturalis libro; 1873, Thorin; 1 vol. in-8°.

La Logique déductive et inductive, traduit de l'anglais d'Alexandre Bain, avec une préface du traducteur; 1875, Germer-Baillière; 2 vol. in-8°.

Hume, sa vie, sa philosophie; traduit de l'anglais de Huxley, avec une préface du traducteur; 1880, Germer-Baillière; 1 vol. in-8°.

Éléments d'éducation civique et morale; 5e édition, 1880, Garcet, Nisius et Cie; 1 vol. in-18.

17421

HISTOIRE CRITIQUE

DES

DOCTRINES DE L'ÉDUCATION

EN FRANCE

DEPUIS LE SEIZIÈME SIÈCLE

GENERAL LIBRARY
University

PAR

GABRIEL COMPAYRÉ

Professeur de philosophie à la Faculté des Lettres de Toulouse.

OUVRAGE

QUI A OBTENU LE PRIX BORDIN A L'ACADÉMIE DES SCIENCES MORALES ET POLITIQUES
ET UN PRIX MONTHYON A L'ACADÉMIE FRANÇAISE

TOME PREMIER

DEUXIÈME ÉDITION

PARIS
LIBRAIRIE HACHETTE ET Cie
79, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 79
1880

Tous droits réservés.

TOULOUSE — IMPRIMERIE DOULADOURE-PRIVAT, RUE SAINT-ROME, 39

PRÉFACE

DE LA PREMIÈRE ÉDITION

Le but de ce livre est d'exposer le mouvement et le progrès de la pédagogie française, depuis les brillants initiateurs du seizième siècle jusqu'aux réformateurs contemporains. En un temps où l'éducation n'est plus seulement une affaire domestique, où elle est devenue un problème social, il y a quelque utilité à examiner l'histoire des systèmes, pour y chercher les vérités durables et y recueillir les éléments d'une théorie définitive.

Le premier résultat de cette étude, on l'a justement remarqué, « c'est de restituer à notre grande école de pédagogie française ses titres et son rang [1]. » Ne laissons pas croire que la pédagogie soit la propriété exclusive de l'Allemagne. Nous n'avons pas sans doute à citer des instituteurs populaires dont les noms égalent ceux des Pestalozzi, des Frœbel ; nous sommes inférieurs à nos voisins dans l'art d'élever les enfants du peuple, et c'est à d'autres qu'à nous que l'instruction primaire doit ses meilleures inspirations. Mais quelle éclatante revanche les maîtres de l'éducation française ne prennent-ils pas, quand il s'agit de cette instruction moyenne,

1. Voyez le *Rapport* de M. Gréard sur le concours ouvert dans la section de morale par l'Académie des sciences morales et politiques. Paris, 1877.

de cette culture générale, dont Montaigne a posé les principes et que Port-Royal a pratiquée avec tant de succès ? De même, pour l'éducation morale ou mondaine de la femme, où trouver une série de femmes pédagogues qui vaillent celles dont s'honore notre pays, Mme de Maintenon et Mme de Lambert, Mme de Genlis et Mme de Staël, Mme de Rémusat et Mme Guizot, Mme Necker de Saussure et Mme Pape-Carpantier, tour à tour gracieuses conseillères de politesse ou austères institutrices de vertus ?

Veut-on avoir une idée de la richesse de notre littérature pédagogique ? Qu'on jette les yeux sur le catalogue des ouvrages d'éducation publiés en notre langue, tel que l'a récemment dressé M. Buisson[1]. Cet inventaire, malgré tous les soins qu'y a mis l'auteur, est encore incomplet, et cependant il ne comprend pas moins de deux mille numéros. C'est que les questions d'éducation, se renouvelant avec chaque génération qui grandit, exercent sur tous les esprits un irrésistible attrait. Il suffit d'être père pour en avoir le goût et y apporter un intérêt passionné : cela suffit aussi, et ce n'est pas toujours un bien, pour qu'on prétende en ces matières à quelque compétence. D'autre part, pour ceux qui ont rompu avec la famille, c'est une grande douceur que de s'occuper des enfants des autres et de se rapprocher d'eux en les instruisant : ils retrouvent ainsi en partie ce qu'ils ont perdu. De là une multitude d'essais qui ne prouvent pas toujours qu'on sache bien élever la jeunesse, mais qui témoignent du moins qu'on l'aime tendrement, et qui, par leurs erreurs mêmes, contribuent, comme autant d'expériences manquées, au progrès de l'éducation.

A vrai dire, notre langage seul est en retard; il semble en effet que le terme de pédagogie ait quelque

1. Voyez le *Dictionnaire de Pédagogie* publié sous la direction de M. Buisson, article *Bibliographie*. Paris, Hachette, 1878.

peine à s'accréditer et à prendre faveur. Pour désigner l'homme qui ne se contente pas d'instruire l'intelligence, qui est plus qu'un professeur, qui agit sur l'âme tout entière afin de la développer et de la former, il faut bien reconnaître qu'un écrivain français n'a le choix qu'entre le mot *pédagogue,* qui est légèrement ridicule et qu'on prend souvent en mauvaise part[1], et le mot *éducateur,* qui est un barbarisme.

Mais la chose, sinon le mot, est éminemment française. Sans doute, l'histoire de notre pédagogie présente des écarts ; les chimères n'y sont point rares. C'est chez nous que sont nés les paradoxes de Jacotot et les utopies de Lepelletier de Saint-Fargeau. C'est un Français, Victor Considérant, l'auteur de l'*Éducation naturelle et attrayante,* qui, pour réformer l'éducation, a imaginé d'y supprimer toute discipline. « L'enfant, dit cet auteur original, ne sera jamais désobéissant, parce qu'on ne lui commandera jamais rien. » Un congrès d'enfants de dix ans, réunis pour délibérer sur leurs droits, n'eût pas trouvé mieux ! Mais, à côté des systèmes excessifs, que d'excellentes leçons, aimables ou graves, à recueillir ! S'il faut pour certaines vérités *donner du temps au temps,* selon le proverbe espagnol, parce qu'une longue expérience peut seule les découvrir, d'autres vérités appartiennent à tous les âges. Depuis que Montaigne a écrit les *Essais,* la pédagogie du bon sens existe dans notre pays et, en attendant qu'une pédagogie scientifique soit constituée, il ne faut point faire fi des indications du bon sens.

Ce ne sont pas d'ailleurs des raisons scolaires qui recommandent seules l'étude des doctrines et des méthodes d'éducation, Cette étude offre d'abord ce grand intérêt qu'elle se rattache intimement à l'histoire géné-

1. « Il y a quelqu'un qui n'est guère plus aimable que le pédant, c'est le pédagogue. » M. D. Nisard, *Histoire de la Littérature française,* Paris, 1861, t. IV, p. 121.

rale des croyances et aussi à l'explication philosophique des actions humaines. Les doctrines pédagogiques en effet ne sont ni des opinions fortuites, ni des événements sans conséquence et sans portée. D'une part, elles ont leurs causes et leurs principes, les croyances religieuses, morales, politiques, dont elles sont l'application et comme l'image fidèle. D'autre part, elles ont leurs effets; elles concourent à façonner les esprits, à établir les mœurs, à relever ou à abaisser les caractères; elles exercent par conséquent sur les événements historiques une part d'influence et d'action. Théoriquement, une doctrine pédagogique suppose chez celui qui l'adopte une façon particulière de concevoir la nature et la destination de l'homme. Pratiquement, cette même doctrine contient en germe les vertus et les vices des générations qui se régleront sur elle. Derrière le *Ratio studiorum* de la compagnie de Jésus, derrière l'*Émile* de Rousseau, apparaît distinctement toute une religion, toute une philosophie. Dans les études classiques, organisées par les humanistes de la Renaissance, on voit poindre le grand éclat littéraire du siècle de Louis XIV; de même que dans les études scientifiques, prônées il y a cent ans par Diderot et Condorcet, se préparait l'esprit positif de notre temps. Sans le commerce incessant que nos pères entretenaient avec les grands écrivains des républiques antiques, qui peut dire si la France eût jamais connu cet élan vers la liberté d'où est sortie la Révolution? L'éducation d'un peuple est à la fois le résumé de tout ce qu'il croit et la source de tout ce qu'il sera. Sans doute nous n'allons pas jusqu'à supposer, comme on l'a dit emphatiquement, par une interprétation amplifiée de quelques paroles de Leibnitz, que les maîtres de l'éducation tiennent dans leurs mains l'avenir du monde [1]. Cependant, ne l'oublions pas, c'est de nos

1. Voici le texte exact des paroles de Leibnitz : *Cogitanti mihi de rationibus procurandi publici boni, succurrit sane emendatum iri hu-*

actions que dépendent en définitive les événements historiques ; or c'est par les mœurs que l'on prépare les actions, et c'est par l'éducation que l'on fonde les mœurs. Une histoire pédagogique, comme celle que nous esquissons ici, a donc ce premier avantage qu'elle nous introduit au plus profond de l'âme nationale, et qu'elle nous révèle par quelque endroit le secret des destinées de notre pays.

Mais l'histoire des systèmes d'éducation présente surtout cet intérêt capital qu'elle est l'introduction nécessaire à toute pédagogie future, à toute pédagogie rationnelle. L'œuvre désirable, à l'heure présente, ce n'est peut-être pas tant de chercher des idées nouvelles que de bien comprendre celles qui sont déjà en circulation, de faire un choix entre elles, et, une fois ce choix fait, de s'appliquer résolûment à les mettre en œuvre. Quand on considère avec impartialité tout ce qui a été conçu ou pratiqué avant le dix-neuvième siècle, on voit bien ce que nos devanciers nous ont laissé à faire, en fait de conséquences à déduire, d'aperçus incomplets ou obscurs à généraliser ou à éclaircir, surtout de tendances diverses à concilier ; mais on se demande ce qu'ils nous ont vraiment laissé à inventer !

Ainsi tout ce que peuvent réclamer les plus chauds partisans des études féminines a été rêvé, même avant 1789, par l'abbé de Saint-Pierre, dans ses collèges de filles ; et les dernières années du dix-huitième siècle ont vu l'esprit égalitaire de Condorcet, l'esprit niveleur de Lepelletier de Saint-Fargeau revendiquer, non sans excès, les droits de la femme à l'instruction.

En fait d'enseignement primaire, il est urgent d'appliquer, mais il sera difficile de dépasser les plans de la Révolution. L'institution des écoles primaires supérieures, qui paraît une nouveauté, et une nouveauté excel-

manum genus educatione juventutis in melius informata. Leibnitz, édit. Dutens, t. VI, p. 65.

lente, a été proposée plus d'une fois dans les discours de conventionnels obscurs. Les colléges modernes, auxquels le collége Chaptal et l'école Turgot peuvent servir de type, ont eu leur premier modèle dans les écoles centrales de la Convention.

Il est presque inutile de redire que l'idée de l'instruction obligatoire, si souvent mise à l'ordre du jour des assemblées révolutionnaires, était déjà exprimée avec force dans les cahiers de la noblesse aux états généraux de 1560. Mais il est peut-être piquant d'ajouter qu'on retrouve l'idée de l'éducation impérative et forcée jusque dans les écrits du fondateur des écoles chrétiennes : l'abbé de la Salle, pour donner une sanction pratique au principe de l'obligation, conseillait aux curés de refuser leurs secours aux parents récalcitrants.

L'esprit laïque, qui voit dans l'éducation une affaire nationale et un objet de gouvernement, qui ne croit plus, selon le mot de La Chalotais, que « avoir des enfants soit une exclusion pour pouvoir en élever », l'esprit laïque ne date pas non plus de nos jours : il éclate avec vivacité dans les écrits des grands parlementaires du dix-huitième siècle, de ces magistrats éclairés et patriotes qui demandaient qu'on remplaçât les congrégations ultramontaines par des « professeurs citoyens ».

Enfin, les réformes sollicitées par nos contemporains dans l'enseignement secondaire ne sont pas toujours aussi nouvelles qu'elles le paraissent. Quand M. Jules Simon, dans une circulaire célèbre, essayait d'améliorer les méthodes classiques en élaguant quelques superfluités, en ajoutant quelques pratiques utiles, ne sait-on pas qu'il nous ramenait simplement aux Petites-Écoles de Port-Royal ? Il s'inspirait des jansénistes, ces humanistes du jugement, si supérieurs aux jésuites, ces humanistes de la forme. Est-ce l'enseignement des langues vivantes qui est nouveau ? Mais Lamarque, dans un discours mémorable, en réclamait l'organisation à

l'assemblée des Cinq-Cents, dès le 17 fructidor an IV. Est-ce la méthode des leçons de choses? Mais Rousseau la célébrait déjà avec enthousiasme... En vérité, nous le répétons, depuis cent ans, qu'avons-nous inventé ?

Est-ce à dire cependant que la science de l'éducation soit faite et qu'il n'y ait qu'à reprendre, en les complétant l'une par l'autre, des idées depuis longtemps connues? Il s'en faut que nous acceptions cet optimisme indulgent et éclectique. Sur bien des points, l'éducation n'est encore qu'une œuvre de hasard où la méthode scientifique n'a point pénétré.

Considérez les œuvres de pédagogie les plus fortes et les plus réfléchies, vous vous convaincrez que les philosophes eux-mêmes n'ont guère réussi à organiser l'éducation, à en déduire les lois sur un plan rationnel. L'*Émile* de Rousseau n'est qu'un admirable roman, où l'esprit de chimère et de rêverie altère et gâte trop souvent les meilleures suggestions de l'esprit philosophique : c'est, comme le disait déjà d'Alembert, « un livre plein d'éclairs et de fumée, de chaleur et de détails puérils, de lumière et de contradiction, de logique et d'écarts [1]. » Les *Pensées sur l'éducation* de Locke, dans leur forme simple et modeste, ne se donnent que pour ce qu'elles sont : une esquisse incomplète, une œuvre de bon sens, et d'un bon sens un peu étroit, compromis par des préjugés utilitaires et sensualistes. Le remarquable écrit de Kant *sur la Pédagogie* n'est qu'un recueil incohérent d'observations de détail et comme une poignée de notes. Enfin, pour citer un exemple plus récent, l'ingénieux essai de M. Herbert Spencer, l'*Éducation intellectuelle, physique et morale,* n'est qu'une complaisante analyse de quelques principes trop absolus, et non le système large et complet que semblait promettre le talent de l'auteur.

1. *Œuvres* de d'Alembert, édit. de 1821, t. I, p. 463. *Jugement sur Émile.*

D'un autre côté, la pratique de l'éducation est encore moins avancée que les théories des philosophes : on y obéit le plus souvent à une routine irréfléchie; on y hésite entre plusieurs inspirations contraires. Les méthodes en usage et que recommande une longue expérience, contiennent des parties excellentes, mais elles ont le tort grave de n'être point coordonnées, de ne pas tendre au même but. Elles offrent un singulier mélange de vieilles traditions et de surcharges modernes. Elles témoignent enfin par leur incohérence qu'elles sont le produit composite de longs tâtonnements, non l'œuvre simple et forte d'une raison réfléchie, sérieusement éclairée sur les moyens à employer et sur le but à poursuivre. C'est ce défaut de fixité dans les idées, c'est le spectacle de ces contradictions qui faisait dire à Jean-Paul Richter : « L'éducation de notre temps ressemble à l'Arlequin de la comédie italienne, qui arrive sur la scène avec un paquet de papiers sous chaque bras. — Que portez-vous sous le bras droit? lui demande-t-on. — Des ordres, répond-il. — Et sous le bras gauche? — Des contre-ordres! »

Pour remédier à ces défauts, pour en finir avec ces tâtonnements, le seul moyen décisif est de recourir à une psychologie exacte. S'il est vrai de dire avec Bacon qu'on ne triomphe de la nature physique qu'à condition de la connaître et de lui obéir, combien l'axiome fameux *Natura non nisi parendo vincitur* est plus essentiel encore quand il s'agit de la nature morale! Jusqu'à présent, la pédagogie se bornait à jeter un coup d'œil rapide sur les qualités et les défauts de l'enfance, afin de prendre parti dans l'éternel débat de la perversité ou de la droiture originelle de nos inclinations; mais elle ne se décidait pas à entrer dans le détail, elle négligeait les observations minutieuses. Et, cependant, ce sont les détails et les minuties qui importent. Quelle influence sont appelées à exercer sur les méthodes pédagogiques des observations comme celles qui établissent que, au bout de cinq à six minutes, chez les enfants jeunes, et de trente à quarante-

cinq minutes, chez les grands écoliers, l'attention se fatigue et se dérobe; que, dans les écoles, la puissance attentive de l'enfant varie avec les saisons de l'année, les heures du jour, les jours de la semaine, avec l'intervalle qui sépare le travail et les repas?

Et ce n'est pas seulement l'enfant de cinq à dix ans que le pédagogue a besoin de connaître, c'est chez le nourrisson aussi qu'il lui faut saisir les premiers et vagues tressaillements de l'âme qui naît. L'éducation n'est au fond que l'art réfléchi, intervenant à son heure dans les instincts naturels pour les gouverner et les conduire à leur fin. Comment réussir dans cette tâche, si l'on ne connaît pas les besoins de l'enfant pour les satisfaire, ses aptitudes pour les exciter, les limites de ses forces pour s'y conformer : en un mot, si l'on n'a pas saisi sur le vif les premières démarches de la nature, afin de calquer ou de modeler sur elles les méthodes artificielles de la pédagogie? Cette connaissance psychologique de l'enfant paraîtra encore plus utile si l'on songe aux difficultés de la discipline. Comment acquérir l'empire nécessaire sur un être aussi capricieux, aussi mobile que l'enfant, si l'on ne sait pas à quels principes d'action il obéit spontanément? Comment manier sans la froisser, sans la briser, cette délicate petite machine, si l'on n'en a pas d'avance analysé les ressorts?

Avouons-le, il reste beaucoup d'efforts à tenter pour organiser cette psychologie pédagogique, qui peindra l'homme, non dans les formes définitives auxquelles aboutit son évolution morale, mais dans les premières origines et le développement insensible de ses facultés. En tout cas, c'est aux progrès de cette science qu'est suspendu l'avenir de l'éducation. Pédagogie et pyschologie sont désormais deux termes inséparables, comme la conséquence et le principe. On finira par comprendre que, sans une connaissance précise des lois de l'organisation mentale, il est impossible de régler l'ordre des études, d'apprécier la valeur pédagogique des divers

objets de l'enseignement, de faire un choix entre les sciences et les lettres, d'établir année par année, en les appropriant à l'âge et aux dispositions naturelles, les exercices qui conviennent le mieux pour élever les hommes.

Dans son petit écrit *sur la Pédagogie,* Kant disait : « On ne saura jusqu'où peut aller le pouvoir de l'éducation que le jour où l'enfant aura été élevé par un être d'une nature supérieure. » A nos yeux, la première qualité de cet être supérieur, ce serait qu'il fût un bon psychologue. D'une psychologie parfaite on irait par un droit chemin à une éducation idéale.

En attendant que l'avenir nous rapproche au moins d'un but qui ne sera jamais complétement atteint, sachons user des ressources dont nous disposons. C'est en les confrontant avec les principes psychologiques déjà établis qu'il convient de juger les doctrines d'éducation. Nous les avons estimées et louées, à proportion qu'elles conformaient mieux leurs méthodes à l'ordre naturel, et qu'elles concevaient avec plus de précision le modèle accompli d'après lequel les âmes humaines doivent être formées et, si je puis dire, sculptées.

Mais nous ne demandons pas seulement à l'éducation d'appeler à une vie complète, à l'activité la plus riche à la fois et la mieux ordonnée, un petit nombre d'esprits privilégiés; nous lui faisons aussi un devoir d'étendre ses bienfaits à tous les hommes. Après s'être perfectionnée, il faut qu'elle se généralise, de sorte que la pédagogie n'est pas seulement un problème psychologique, elle est encore un problème social.

En effet, quand on a répondu aux questions générales et absolues, quand on sait quel est le but, quels sont les moyens de l'éducation, et qu'on a déterminé ce qu'il faut enseigner et comment on doit l'enseigner; il reste à adapter les lois de l'éducation idéale aux divers besoins des hommes, aux conditions de la vie réelle; il reste à

distribuer l'instruction en ses différents degrés, à la mesurer à chacun selon sa destinée et ses facultés propres. Sans doute, le rêve de tout esprit humanitaire et ami de l'égalité serait que l'instruction fût la même pour tous. Mais, d'une part la diversité des conditions, d'autre part les inégalités de l'intelligence ne se prètent pas à ces belles chimères. Le grand air est bon à l'homme robuste et sain : va-t-on pour cela faire pénétrer l'air, à pleines fenètres, dans la chambre d'un homme délicat et malade? De même, ne serait-ce pas courir quelques risques qu'appeler au partage de l'éducation secondaire ou supérieure des hommes qui n'y sont destinés ni par la fortune ni par les dons naturels de l'esprit? N'est-il pas vrai que trop d'élèves médiocres encombrent les classes de nos colléges? N'est-il pas vrai que la société compte trop de parents ambitieux qui font apprendre le latin à leurs fils pour obéir à la mode et, comme le dit un peu rudement M. Herbert Spencer, « à la façon des Indiens de l'Orénoque qui croient qu'il entre dans les priviléges des chefs de se peindre et de se tatouer »?

Mais s'il est dangereux de proposer indiscrètement à tous la même instruction, il est juste et nécessaire de ne refuser à personne l'instruction élémentaire. Tant qu'on se contente d'améliorer l'enseignement secondaire ou supérieur, on fait une œuvre superficielle; on ne considère dans la société que la surface; on ne bàtit que la façade de la maison. Ce sera l'honneur de notre temps d'avoir discuté avec passion les problèmes de l'enseignement primaire. Mais, malgré les efforts déjà accomplis, que de difficultés encore! que d'éclaircissements à chercher sur la nature, sur les limites de ce degré d'instruction, sur les moyens qu'il convient d'employer pour éclairer le peuple sans le déshabituer de la patience et du respect, pour l'émanciper sans le soulever, en un mot pour atteindre le but sans le dépasser!

A ces divers points de vue, soit de l'organisation théo-

rique des méthodes, soit de la distribution pratique de l'instruction, la pédagogie attend encore des solutions exactes. Nous n'avons pas la prétention de croire que ce livre les contienne; notre vœu est seulement qu'il en facilite la recherche par une exposition fidèle de tout ce qu'on a conçu ou exécuté dans les trois derniers siècles. En présentant au public nos études sur ce sujet, nous avons besoin de nous rappeler les encouragements que leur a accordés l'Académie des sciences morales et politiques. Le mémoire qu'elle a couronné, dans la séance du 24 mars 1877, a été retouché, agrandi, de façon à être moins indigne de la récompense qu'il avait obtenue. Que M. Bersot, président de l'Académie, et M. Gréard, rapporteur du concours, nous permettent de les remercier ici des utiles conseils dont notre travail a profité[1]. Grâce à leurs critiques, quelques opinions ont été rectifiées, des omissions graves réparées. L'auteur a fait effort pour que son œuvre, moins imparfaite, méritât mieux le suffrage de ses premiers juges; mais l'ordonnance de l'ouvrage n'a pas été modifiée, et l'esprit général est resté le même. Nous sommes demeuré fidèle aux tendances modérées, mais libérales, que l'Académie avait bien voulu reconnaître dans notre travail. Dans la philosophie de l'éducation, comme en toute chose, nous ne séparons pas l'esprit de tradition et l'esprit de progrès; la conciliation est notre rêve et notre but, et pour employer les expressions mêmes de nos juges de l'Institut, notre critique « faisant partout la part du bien et du mal, ne sacrifie ni le passé au présent, ni le présent au passé ».

Mars 1879.

1. Voyez, dans l'appendice du tome II, quelques fragments du *Rapport* de M. Gréard et du *Discours* prononcé par M. Bersot à la séance publique annuelle du 24 mars 1877.

HISTOIRE CRITIQUE

DES

DOCTRINES DE L'ÉDUCATION

EN FRANCE

DEPUIS LE SEIZIÈME SIÈCLE

INTRODUCTION

REVUE GÉNÉRALE DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION DANS L'ANTIQUITÉ ET AU MOYEN AGE

I. L'éducation en Grèce : Platon, Xénophon, Aristote. — Platon : la *République*, les *Lois*. — Importance de l'éducation : elle doit rendre inutiles les lois pénales. — Confusion de l'éducation et de la politique : instruction absolument commune. — Les trois classes de la société. — 1° Les laboureurs et les artisans : éducation nulle. — 2° Les guerriers et les guerrières : éducation du corps et de l'âme, gymnastique et musique. — Identité de l'éducation pour les deux sexes. — 3° Les magistrats : éducation philosophique, sciences et dialectique. Xénophon : l'*Économique*. — Éducation de la femme par le mari. — La *Cynégétique :* réaction contre l'éducation littéraire et raffinée. — La *Cyropédie :* plan d'éducation militaire. — Sparte est l'idéal de Xénophon. — Aristote : la *Politique*. — L'éducation d'Alexandre. — Le Lycée. — Distinction de trois degrés dans le développement de l'homme : la vie physique, l'instinct, la raison. — Éducation progressive. — Nécessité de l'éducation commune. — La musique : son influence sur les mœurs. — Critique du communisme platonicien. — Tendances aristocratiques de l'éducation grecque. — Résumé.

II. L'éducation à Rome. — Silence de la législation romaine. — Éducation naturelle des premiers Romains. — Étude du droit. — La religion. — Le récit des hauts faits des ancêtres. — L'autorité du père de famille. — L'autorité de la femme. — Influence de la Grèce. — Les esclaves précepteurs. — Résistance du vieil esprit romain à l'envahissement des lettres et de la philosophie. — Liberté des méthodes sous l'empire. — Varron et ses livres d'éducation. — Écoles des rhéteurs. — L'*Institution oratoire* de Quintilien. — Quintilien professeur de rhétorique. — Ses conseils sur la première éducation. — Procédés pour apprendre à lire et à écrire. — Plaidoyer en faveur de l'éducation publique. — Simultanéité des études. — Quintilien, le premier professeur payé par l'État. — Les écoles de philosophie à

Rome, après Auguste. — Plutarque et ses essais pédagogiques. — Son culte pour la famille. — Les poëtes et l'éducation. — L'enseignement de la morale. — L'âme n'est pas un vase qu'il faille remplir, c'est un foyer qu'il faut échauffer. — L'éducation personnelle : Marc-Aurèle.

III. L'éducation chez les Pères de l'Église et au moyen âge. — Influence du christianisme : saint Basile, saint Augustin. — Les premiers chrétiens aimaient encore les lettres grecques et latines, qu'ils avaient étudiées, dans leur jeunesse, à l'école des rhéteurs païens. — Le règne de l'ignorance ne commence qu'avec le cinquième siècle. — Des causes de l'ignorance au moyen âge. — L'Église en est-elle responsable ? — Obstacles que le milieu social opposait à la diffusion des lumières. — Les trois Renaissances : la première, celle de Charlemagne. — L'instruction subordonnée à la religion. — Alcuin, véritable ministre de l'instruction publique. — L'école du palais. — Les ordonnances et les capitulaires de Charlemagne. — Les sept arts libéraux. — Nouvelle Renaissance au douzième siècle. — Abélard et son enseignement. — La dialectique appliquée à la théologie. — La scolastique et l'abus du syllogisme. — La sévérité de la discipline. — Esprit monastique. — Conclusion.

Avant d'exposer les doctrines sur l'éducation que la France a vu paraître depuis le seizième siècle jusqu'à nos jours, il est indispensable de jeter un coup d'œil en arrière, et de parcourir rapidement l'histoire de la pédagogie dans l'antiquité et au moyen âge. Pour être complète, cette histoire devrait être longue. En effet, l'art d'élever les hommes a nécessairement varié avec les conditions sociales de chaque époque et de chaque pays. De plus, il n'est guère de penseur, digne de ce nom, qui, au moins en passant, n'ait dit son mot sur l'éducation. Un historien exact de la pédagogie aurait donc à faire connaître, non-seulement les utopies des rêveurs et les aperçus ou les systèmes des philosophes, mais aussi les institutions réelles, les établissements tour à tour organisés par les peuples pour assurer l'instruction de la jeunesse. On ne saurait, dans un résumé de quelques pages, se flatter de tout embrasser. Notre but est seulement de montrer, avec brièveté, mais avec précision, dans quelle mesure les efforts des anciens ont préparé les œuvres des modernes. En déterminant exactement le caractère et l'esprit de l'éducation chez les Grecs, chez les Romains, et dans le moyen âge, on fera mieux ressortir l'originalité et le mérite propre des penseurs de notre pays dans les trois derniers siècles.

I

Platon, Xénophon, Aristote, ces trois noms résument la pédagogie grecque. Quelques mots suffiront pour marquer les principales tendances de ces grands esprits[1].

Tout système d'éducation a des rapports avec les doctrines politiques et religieuses du philosophe qui le conçoit ou de la société qui l'institue. L'éducation ne se sépare ni de la politique ni de la philosophie. Or, Platon était en politique un aristocrate, en philosophie un idéaliste. De là le double caractère de son système d'éducation : un dédain marqué du peuple et une préoccupation excessive de la vie future. « C'est une folie pour une créature mortelle, dit l'auteur du *Phédon,* d'avoir plus de souci de cette courte existence que de l'éternité. »

C'est dans la *République* et dans les *Lois* qu'il faut chercher l'exposition des idées de Platon sur l'éducation : — la *République,* « véritable traité d'éducation, » selon le mot de Rousseau, utopie pédagogique et sociale; — les *Lois,* réduction adoucie de la *République,* œuvre de vieillard qui désavoue les rêves de sa jeunesse ou atténue les hardiesses de sa maturité. Ce qui suffirait d'ailleurs à nous réconcilier avec les utopies de Platon, c'est qu'il les présente discrètement, avec un air de doute et d'hésitation. Par-dessus ses affirmations les plus téméraires flotte comme un sourire d'ironie qui dispose à les excuser.

1. Il serait intéressant de suivre le développement des idées pédagogiques chez les peuples primitifs, notamment chez les Hébreux. Signalons, à ce dernier point de vue, le travail récent de M. Joseph Simon : *L'éducation et l'instruction des enfants chez les anciens Juifs.* (Paris, Sandoz et Fischbacher, 1879.) L'auteur résume ainsi sa pensée : « Chez toutes les nations, la direction imprimée à l'éducation dépend de l'idée qu'elles se forment de l'homme parfait. Chez les Romains, c'est le soldat vaillant, dur à la fatigue, docile à la discipline; chez les Athéniens, c'est l'homme qui réunit en lui l'heureuse harmonie de la perfection morale et de la perfection physique; chez les Hébreux, l'homme parfait, c'est l'homme pieux, vertueux, capable d'atteindre l'idéal du peuple hébreu, tracé par Dieu lui-même en ces termes : « Soyez saints, comme moi, l'Éternel, je suis saint. » (*Lévit.*, XIX, 2.)

Personne n'a mieux compris que Platon l'influence de l'éducation sur les premières impressions de l'enfant. « Les commencements sont tout dans une nature jeune et tendre, dont toutes les parties gardent l'empreinte qu'on leur donne[1]. »

Sa foi dans l'éducation est telle, qu'il la croit assez efficace pour maintenir l'homme dans l'habitude de la vertu, pour remplacer les lois pénales désormais inutiles. A quoi bon conserver des châtiments parmi les hommes, puisque l'éducation peut les rendre parfaits? Platon a reconnu lui-même son erreur, quand il a composé les *Lois*, c'est-à-dire un recueil de prescriptions et de peines destinées à avertir et à frapper ceux que l'éducation a été impuissante à retenir dans le devoir.

L'erreur principale de l'auteur de la *République*, c'est ce qu'on pourrait appeler la confusion de l'éducation et de la politique. Il faut que l'enfant appartienne à l'État, non à la famille. C'était, on le sait, le principe commun de la plupart des républiques antiques. A Sparte, le père n'avait aucun droit sur l'éducation de ses enfants, et la loi réglait tous les détails de leur instruction. A Athènes même, où régnait plus de liberté, et où le soin d'élever les enfants était laissé aux parents, Solon réclamait presque l'instruction obligatoire, en exigeant que le père de famille apprît à ses enfants la *lecture*, la *natation* et un *état*. Ce sont ces idées que Platon a reprises, en les exagérant encore, en supprimant toute liberté, toute initiative individuelle. Sachons gré sans doute à Platon d'avoir compris que des éducations diverses, fondées sur des principes différents, produisent la discorde, les tiraillements intérieurs, la faiblesse de l'État. Mais ajoutons, en le déplorant, qu'il a sacrifié tous les droits de la personne humaine et de la famille à l'unité idéale de la patrie. Il s'est proposé moins le perfectionnement de l'individu et de l'homme que la sûreté et la grandeur collective de l'association,

Lorsqu'on entre dans le détail du système, il faut commencer par signaler la distinction que Platon établit entre les trois classes de la société, distinction fondée sur la division des facultés de l'âme, et aussi sur des analogies em-

1. *République*, livre II, chap. XVII.

pruntées à la comparaison de l'État et d'un troupeau. Il y a d'abord les laboureurs et les artisans (ἐπιθυμία), puis les guerriers (θυμός), enfin les magistrats (νοῦς). L'éducation des laboureurs et des artisans est nulle, ou du moins se réduit à l'apprentissage d'un métier. L'éducation des guerriers comprend deux parties également importantes : la gymnastique et la musique. Enfin les magistrats reçoivent une haute éducation intellectuelle : on les initie à la philosophie. Platon veut mettre à la tête des États, non pas des prêtres, comme faisaient les Orientaux, mais des philosophes.

Platon, d'accord avec tous les anciens, attache un grand prix à la gymnastique. C'est dans les *palestres* et dans les *gymnases* que les Athéniens passaient leur vie. Dans les palestres, les enfants s'exerçaient au pentathle, c'est-à-dire aux cinq exercices du saut, de la course, du jet du disque, du jet du javelot et de la lutte. Dans les gymnases, les adultes et les hommes faits se livraient de même aux jeux physiques [1]. Platon ici se conforme aux usages. Quelque idéaliste qu'il soit, il veut qu'on exerce, qu'on fortifie le corps. Le développement physique n'est sans doute pas le but, mais c'est un moyen, le moyen de donner plus de vigueur à l'âme humaine, que la musique seule tendrait à amollir. « Dans les exercices du corps, nos jeunes gens se proposeront surtout d'augmenter leur force morale [2]. » Ce qui dépare les idées de Platon sur ce point, c'est qu'il fait de la force physique une condition nécessaire pour être admis dans la république : « Quant à ceux dont le corps est mal constitué, on les laissera mourir [3]. » Paroles bien dures chez une âme tendre pourtant, mais égarée par le fanatisme de l'État. L'homme, n'ayant d'autre raison d'être

1. Ce qui prouve que les Athéniens eux-mêmes, dans les premiers temps au moins, attachaient plus d'importance à l'éducation du corps qu'à celle de l'esprit, c'est que l'État n'intervenait, à Athènes, que dans l'organisation et la direction des gymnases. Le gymnasiarque, véritable magistrat, était élu chaque année par l'assemblée du peuple. Au contraire, les écoles de grammaire et de musique étaient des institutions privées. Les citharistes et les grammairiens se faisaient concurrence.

2. *République*, livre III, chap. XVII.

3. ... τοὺς μὴ εὐφυεῖς τὰ σώματα ἀποθνήσκειν ἐάσουσι (*République*, livre III, chap. XVII).

que son utilité sociale, doit disparaître, dès que la faiblesse ou la maladie le rend impropre aux devoirs civiques. C'est dans le même esprit qu'un philosophe moderne, M. Herbert Spencer, ose se plaindre que la société prenne soin des infirmes, des pauvres, des misérables. « Nourrir les incapables aux dépens des capables, c'est une grande cruauté, c'est une réserve de misère amassée pour les générations futures[1]. »

L'utopie se montre encore dans les vues de Platon sur l'éducation des femmes. Il leur impose les mêmes exercices qu'aux hommes. Dans l'armée de la république il y aura autant de femmes que d'hommes. Les femmes manieront les armes, elles monteront à cheval, elles quitteront leurs habits pour s'exercer à la gymnastique : leur vertu leur tiendra lieu de vêtements! Platon admet comme un principe l'égalité des facultés chez les deux sexes. De l'égalité des facultés il conclut à l'identité des fonctions. Et par suite, pour rendre possible l'identité des fonctions, il est entraîné à demander la communauté des femmes. L'unité de l'État a pour condition la suppression de la famille. Les enfants seront donc, dès leur naissance, livrés à des nourrices communes, véritables fonctionnaires publics. La mère ira au bercail commun, à l'époque de l'éruption du lait, pour allaiter les enfants, mais sans les reconnaître et le moins longtemps possible, afin que l'allaitement ne la détourne pas de son rôle civil et militaire[2].

Qu'on ne s'imagine pas, d'ailleurs, qu'en rêvant la communauté des femmes Platon ait songé à favoriser les passions humaines! L'austérité du philosophe est à l'abri d'un pareil soupçon. Si d'autres communistes ont désiré que la femme fût à tous, Platon veut qu'elle ne soit à personne.

N'insistons pas sur ces grandes erreurs de l'auteur de la *République*. S'il a d'un côté relevé la femme, en proclamant, contre les préjugés de son temps, qu'elle est l'égale de l'homme, combien ne la rabaisse-t-il pas en la découronnant de sa double auréole, l'amour et la maternité!

Nous avons parlé d'abord de la gymnastique, mais ce

1. Herbert Spencer, *Introduction à la science sociale*, chap. XIV.
2. Voyez, dans la *République*, tout le cinquième livre.

n'est pas elle, c'est la musique que Platon plaçait au début de l'éducation des guerriers. L'âme préoccupe Platon plus que le corps, et la musique est l'éducation de l'âme [1]. Sans doute il faut entendre par là tout ce que les Muses inspirent, les arts, la poésie, la science elle-même : néanmoins c'est bien à la musique proprement dite que Platon attribue le premier rang dans l'éducation de l'âme. De treize à seize ans les jeunes gens étudieront la musique, sans se laisser détourner par aucune autre préoccupation. Pour comprendre ce paradoxe pédagogique, il faut d'abord se rendre compte du rôle que la musique jouait dans la vie réelle des Grecs. A Athènes, pour remplir ses devoirs religieux, il fallait savoir chanter. La vie était en quelque sorte dansée et chantée. Les lois elles-mêmes, on les promulguait en chantant. Un Athénien bien élevé devait pouvoir chanter, et l'éducation de Thémistocle, qui n'avait pas ce talent, passait pour négligée. De plus, comme ses contemporains, Platon croit à l'efficacité morale de la musique : « On ne saurait toucher aux règles de la musique, sans ébranler les lois fondamentales de l'État. » Agamemnon, en partant pour l'Asie, avait confié la vertu de sa femme à un musicien : Égisthe ne triompha qu'après avoir écarté ce surveillant, ce moraliste d'un nouveau genre. De pareilles exagérations étonnent, et il est évident que Platon se laissait conduire par de fausses analogies, quand il prêtait à la musique le pouvoir d'habituer les citoyens à l'ordre, à l'harmonie sociale. Il y avait cependant une part de vérité dans la théorie grecque sur l'influence moralisatrice de la musique. Comme l'a remarqué Montesquieu, « il faut regarder les Grecs comme une société d'athlètes et de combattants ; or ces exercices, si propres à faire des gens durs et sauvages, avaient besoin d'être tempérés par d'autres qui pussent adoucir les mœurs. La musique, qui tient à l'esprit par les organes du corps, était très-propre à cela [2]. » Ajoutons que pour Platon la musique est toujours subordonnée à la parole, et qu'il ne veut pas de musique instrumentale. Il condamne la flûte, surtout parce que cet instrument ne permet pas

1. *République*, livre II, chap. XVII.
2. Montesquieu, *Esprit des Lois*, livre IV, chap. VIII.

de chanter. Si donc on accorde à la parole humaine quelque influence sur les mœurs, si on admet encore que la musique donne plus de force à la parole, on arrivera à comprendre les préjugés de Platon.

L'éducation religieuse, l'éducation morale, l'éducation artistique des guerriers, sont d'ailleurs renfermées dans l'expression complexe de musique.

La religion se présentait en Grèce sous la forme de la poésie, de sorte qu'en attaquant les poètes Platon attaquait en réalité la religion païenne. Le paganisme avait deux défauts essentiels : il était immoral, il était oppressif. Sur le premier point, Platon proteste en demandant qu'à l'avenir les poètes représentent Dieu comme un être bon, comme un être immuable et parfait. Sur le second point, il s'oppose à la religion du temps, en exigeant qu'on n'effraye plus les âmes par la représentation d'un enfer épouvantable, par ces noms odieux de Tartare et de Cocyte qui font frissonner les cœurs. Il faut, dit-il, choisir les lectures relatives aux dieux avec autant de soin que le lait de la nourrice. Croire en Dieu, croire à la Providence, à un être qui s'intéresse avec bonté aux affaires humaines, honorer Dieu non point par des sacrifices ou de vaines cérémonies, mais par la justice et la vertu : tel est le résumé de l'admirable doctrine religieuse exposée au dixième livre des *Lois*.

Après les discours qui traitent des dieux, viennent les discours qui traitent des hommes ; après la religion, la morale. Les guerriers apprendront à mettre le bonheur dans la vertu, non dans le succès, et ils se pénétreront de ces grands principes moraux dont le dialogue du *Gorgias* est le magnifique développement.

Enfin la culture des arts complétera l'éducation de l'homme et de la femme et fera des guerriers accomplis. Seulement Platon est sévère pour l'art : il condamne la tragédie et la comédie. Il n'admet d'autre poésie que celle qui chante les dieux et fait l'éloge des grands hommes. Il tue l'art, en l'immobilisant, en lui interdisant toute innovation, toute originalité.

Platon, quelque disposé qu'il fût à faire de l'égalité le dogme fondamental de la république, a compris que les magistrats avaient besoin d'une éducation spéciale, plus

complète que celle des guerriers [1]. C'est d'ailleurs dans la classe des guerriers que l'on choisira les hommes destinés au commandement. C'est le mérite personnel, non le hasard de l'hérédité, qui désignera les chefs de l'État. Quoique Platon soit un aristocrate et qu'il se défie du peuple, « cet animal robuste et indocile, » il ne songe pas à maintenir le pouvoir aux mains d'une seule classe d'hommes, classe fermée et inaccessible. Non, tout homme, que distingueront des qualités supérieures, pourra aspirer aux fonctions gouvernementales, mais il sera condamné à subir de longues épreuves, à passer par tous les degrés d'une lente initiation qui durera presque toute la vie.

Un mot résume les qualités que Platon exige du magistrat : il doit être philosophe. Après avoir reçu jusqu'à vingt ans l'éducation ordinaire, il étudiera un certain nombre de sciences : l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie. Cette préparation scientifique durera une dizaine d'années. A trente ans, le futur magistrat sera appliqué à la dialectique : nouvelle épreuve qui durera cinq ans. Puis il sera de nouveau replongé dans la vie réelle, il rentrera dans la caserne, il passera par tous les emplois militaires, par toutes les fonctions civiles, afin de ne le céder à personne en expérience et en autorité. Enfin, à cinquante ans seulement, il sera en état de se charger du fardeau du pouvoir. On voit ce qu'il fallait de temps et de travail, dans la république de Platon, pour devenir un homme politique.

Remarquons que Platon, dans l'ensemble des sciences, néglige les sciences naturelles et physiques et les sciences historiques : les unes, parce que « rien de sensible n'est l'objet de la science », les autres, parce que l'auteur de la *République* dédaigne la tradition et méprise le passé. Au contraire, il estime au plus haut point les sciences abstraites, parce qu'elles préparent l'âme à la dialectique, c'est-à-dire à cet effort suprême où l'esprit, s'interdisant absolument l'usage des sens, s'élève à la contemplation des idées, à l'intuition du bien.

Il est difficile de proposer à l'homme un idéal d'éducation

1. Voyez, sur l'éducation des magistrats, la fin du livre VI et le livre VII de la *République*.

intellectuelle plus élevé que celui dont nous venons d'esquisser les principaux traits. Platon mérite donc de compter parmi les ancêtres les plus glorieux de la science pédagogique, ne serait-ce que pour avoir donné cette belle définition : « La bonne éducation est celle qui donne au corps et à l'âme toute la beauté, toute la perfection dont ils sont capables. »

Le principal défaut des théories de Platon, c'est l'absence de l'esprit pratique. C'est, au contraire, ce même esprit de mesure, de modération, de sagesse tempérée, que nous allons trouver à un haut degré dans les écrits de Xénophon, et qui fait le mérite de ses vues sur l'art d'élever les hommes.

Deux influences contraires se sont disputé l'intelligence de Xénophon : Socrate a été son bon génie; Sparte, son mauvais génie.

Dans l'*Économique*, c'est l'inspiration de Socrate qui domine. Livre gracieux et charmant, qui, avec quelques retouches, deviendrait facilement digne de figurer dans la bibliothèque d'une jeune fille, et d'être placé dans la corbeille de mariage d'une fiancée moderne. Xénophon a surtout voulu y décrire l'éducation de la femme par le mari [1]. Avant son mariage, la femme d'Ischomaque ne savait rien, ou peu s'en fallait. On lui avait appris à filer la laine, à être sobre, à ne pas faire de questions, et c'était tout. C'est donc son mari qui va l'instruire et la former, non pas sans avoir sacrifié aux dieux et imploré leur secours. Que lui enseignera-t-il ! que tout est commun dans le ménage, les biens, l'éducation des enfants; que chacun a son rôle dans l'administration de la maison, que la femme et l'homme se complètent l'un l'autre, que les dieux leur ont accordé des facultés différentes, pour que l'un se chargeât des affaires extérieures, l'autre des soins domestiques. La femme d'Ischomaque profite de ces leçons qui lui sont données, non par un sermonneur qui prêche ou par un maître qui gronde, mais par un ami qui conseille. Elle acquiert peu à peu les vertus de son sexe, l'ordre, la simplicité, l'économie, et la plus précieuse de toutes, la bonté; elle soigne ses esclaves malades, elle les instruit, elle les

1. Voyez, dans l'*Économique*, les chapitres VII et VIII.

console. On cherche vainement ce qui manque à cet intérieur domestique. Xénophon n'a oublié ni la piété, la prière en commun, ni la tendresse conjugale, ni la préoccupation légitime d'accroître la propriété commune, ni le travail des mains, ni la surveillance attentive des enfants. Jamais l'imagination grecque ne s'est manifestée avec plus de grâce que dans la description de cette famille heureuse, de cette maison bien rangée qu'on aime à se représenter sous le beau soleil de la Grèce. Ce n'est plus ici la hardiesse de conception de Platon construisant des cités chimériques, ni la profondeur d'esprit d'Aristote analysant les cités réelles : c'est une imagination modérée, qui se contente d'ajouter une légère teinte d'idéal à la réalité, et comme un rayon de soleil qui vient embellir les objets, en les dorant, en les colorant, sans les transformer.

L'*Économique* est une esquisse de l'éducation féminine : dans quelques autres ouvrages, Xénophon envisage les questions pédagogiques sous un aspect plus général. C'est ainsi que la *Cynégétique*, ou traité de la chasse, est en partie, et sans qu'on puisse le soupçonner tout d'abord, un traité d'éducation[1]. Aux yeux de Xénophon, la chasse est en effet l'exercice qui convient le mieux aux jeunes gens : il n'y a pas de vertu qu'elle ne leur enseigne. Elle est, (qui le croirait?) une école de douceur et de modération, une école de franchise. Pour comprendre ces exagérations, il faut considérer l'état de la société grecque en proie aux raffinements, aux subtilités des sophistes. Ces professeurs d'une rhétorique malsaine, ces lettrés élégants, dont le parti des conservateurs athéniens voyait le succès avec répugnance, et qu'Aristophane, organe du vieil esprit, malmenait dans ses comédies[2], Xénophon, homme d'action avant tout, agriculteur et guerrier, Xénophon, lui aussi, les déteste et les combat. Par une réaction naturelle contre les excès de l'éducation littéraire, il réclame une éducation pratique, où les exercices du corps tiendraient

1. « Au sortir de l'enfance, on s'occupera d'abord de la chasse, et ensuite des autres parties de l'éducation. » (*Cynégétique*, chap. II.)

2. Voyez, dans les *Nuées* (v. 961 et suiv.), le discours du Juste qui commence ainsi : « Je dirai quelle était l'ancienne éducation, etc. : Λέξω τοίνυν τὴν ἀρχαίαν παιδείαν » κτλ.

la première place. De là cette apothéose de la chasse, qui n'est au fond qu'une critique de la rhétorique sceptique des sophistes. Afin de lutter contre Gorgias et ses pareils, Socrate et Platon avaient cherché à constituer une science plus solide, une philosophie plus profonde. Afin de lutter encore contre l'influence énervante et corruptrice des mêmes hommes, Xénophon, qui n'a pas pour les spéculations intellectuelles une vocation aussi prononcée que son maître Socrate ou son camarade Platon, Xénophon semble s'être donné pour tâche de réhabiliter la vieille éducation grecque, éducation rude et un peu grossière, telle que Sparte n'avait jamais cessé de la pratiquer. Il oubliait qu'on avait su, dans cette Athènes qu'il n'aimait pas, trouver le tempérament des deux excès, et, suivant les belles expressions de Thucydide, « combiner l'amour du beau avec la simplicité de la vie, et philosopher sans s'amollir. »

C'est dans la *Cyropédie* surtout que Xénophon nous a présenté l'idéal de la vie spartiate, tel qu'il le comprenait. La *Cyropédie* est un roman, un roman d'éducation, dans le genre de l'*Émile* de Rousseau. Par le mélange d'une haute inspiration morale et de fictions romanesques, ce livre ressemble aussi au *Télémaque* de Fénelon. Par les louanges accordées à un peuple primitif dont la civilisation n'a pas encore éteint les fortes vertus, louanges qui ne sont que la satire déguisée des mœurs athéniennes, il fait penser à la *Germanie* de Tacite.

La *Cyropédie* est un plan d'éducation militaire, exclusivement militaire. Xénophon ne songe pas à embrasser la complexité de la vie humaine : il veut seulement former des soldats, des hommes sobres et courageux. Pour cela, il faut que l'instruction soit commune, que l'enfant soit livré à l'État, que le jeune homme lui-même ne s'appartienne pas. Au sortir de l'école, les jeunes gens doivent être embrigadés, casernés en quelque sorte, et cet assujettissement durera toute la vie.

C'est une étrange organisation que celle de la cité perse, dans les tableaux de Xénophon[1]. Il y a au milieu de la ville une grande place, la place Éleuthère, véritable champ

1. *Cyropédie*, livre I, chap. II.

de Mars. Les marchands en sont proscrits, parce qu'ils troubleraient l'ordre des exercices. C'est là que tous les jours, au lever du soleil, se rendront en armes les enfants et les hommes faits. Les vieillards y viendront quelquefois. Quant aux adolescents, ils ne quitteront jamais la place d'armes, même la nuit. S'ils sont mariés, on ne leur accordera que rarement la permission de s'absenter. Telle est la vie des Perses, selon Xénophon : c'est une revue, une parade perpétuelle. La ville, comme Sparte, n'est qu'un camp. Ni artistes, ni savants, rien que des gens d'armes. Mais la guerre exige diverses vertus : où les apprend-on? Dans des écoles de justice et de tempérance. « Les enfants se rendent aux écoles pour apprendre la justice, comme ils vont, chez nous, apprendre à lire. » Xénophon est convaincu que la justice s'enseigne comme la grammaire. Pour devenir juste, il faut d'abord étudier l'histoire. Ailleurs il recommande l'agriculture; « la terre, dit-il, enseigne la justice. » Enseignement peut-être un peu obscur. Ce qui se comprend mieux, c'est que, en assistant à des procès, à des procès d'enfants, et en s'exerçant à les juger, les jeunes Perses puissent apprendre la justice. Ils apprendront aussi la sobriété : on les y habituera de bonne heure en leur donnant du pain pour toute nourriture, du cresson pour tout assaisonnement, de l'eau pour toute boisson.

Vie frugale, vie physique et militaire, qui se partage entre les exercices de la place d'armes, la chasse et la guerre, tel est le rêve qu'a conçu Xénophon, — un Athénien pourtant, un disciple de Socrate, — par une réaction excessive contre la vie élégante, spirituelle, lettrée, de sa patrie, et aussi par une protestation légitime contre la tendance qui, dans la seconde moitié du cinquième siècle, sous l'influence de diverses causes, entraînait la jeunesse sur les pas des sophistes. L'art de parler, « d'être à soi-même son propre avocat, » était devenu l'art à la mode et comme le fond de l'éducation, au temps de Protagoras et de Gorgias[1].

Xénophon n'a contribué à la science de l'éducation que

1. Voyez Grote, *Histoire de la Grèce*. Le même point de vue a été développé par M. Lewes dans son *Histoire de la philosophie*.

par quelques esquisses[1] : c'est presque une théorie que nous trouvons chez Aristote. Ce génie encyclopédique, qui a touché à toutes les sciences, ne pouvait oublier les questions d'éducation : elles avaient leur place marquée dans le beau traité de la *Politique*, à côté des profondes études consacrées aux lois, aux constitutions sociales[2]. De plus, en faisant d'Aristote le maître d'Alexandre, les circonstances imposèrent à l'attention du philosophe, devenu précepteur, le sujet vers lequel l'avait déjà conduit le cours naturel de ses méditations.

L'éducation donnée par Aristote au futur conquérant de l'Asie fut trop vite interrompue par les nécessités de la politique et de la guerre pour porter tous ses fruits. Aristote ne dirigea réellement le jeune prince que pendant quatre années, de treize à dix-sept ans (343-340). Il lui apprit à aimer la poésie, à respecter les poètes, particulièrement Homère, qui devint son auteur favori et dont les œuvres ne le quittaient jamais. Il l'initia à l'histoire naturelle : durant ses campagnes d'Asie, Alexandre prenait soin d'envoyer à son maître des collections de plantes et d'animaux. Enfin il lui enseigna à estimer la science et les savants. Alexandre ne cessa pas de s'intéresser aux travaux d'Aristote, s'il est vrai qu'il ait écrit la lettre que nous a conservée Plutarque, et où se révèle, en même temps que l'égoïsme orgueilleux d'un maître du monde, une admiration sincère pour la science : « Je n'approuve pas que vous ayez publié vos œuvres *acroamatiques* (c'est-à-dire les connaissances qui, réservées aux initiés, aux disciples de choix, ne leur étaient transmises que dans les leçons orales). En quoi donc serons-nous supérieurs aux autres hommes, si les sciences que vous m'avez apprises deviennent communes à tout le monde ? Quant à moi, j'aimerais

1. Il ne faut pas oublier cependant que, par les belles leçons morales qu'il emprunte à Socrate, dans les *Mémorables*, Xénophon est un pédagogue admirable, qu'il faudra toujours consulter sur les devoirs des enfants envers leurs parents, sur l'amitié fraternelle, sur les devoirs des citoyens, pour toute l'éducation morale, en un mot.

2. Voyez, dans la *Politique*, traduction de M. Barthélemy-Saint-Hilaire, les livres IV et V. Aristote, au dire de Diogène de Laërte, avait composé un traité qui est perdu, intitulé : Περὶ παιδείας.

mieux encore surpasser les hommes par la science que par la puissance[1]. »

Aristote ne quitta Alexandre et la Macédoine que pour se rendre à Athènes, où il fonda, vers 335, l'école de philosophie destinée à devenir si fameuse sous le nom de *Lycée*. Les historiens nous ont conservé quelques traits de l'organisation de cette école. Un chef, renouvelé tous les dix jours, était chargé de la discipline; des banquets périodiques réunissaient les élèves. Aristote faisait par jour deux leçons ou plutôt deux promenades, puisqu'il avait l'habitude d'enseigner en marchant. L'une de ces leçons s'adressait aux élèves les plus avancés, et traitait des questions les plus ardues; l'autre avait un caractère plus facile et plus populaire.

De cet enseignement varié et puissant sortirent les grands ouvrages d'Aristote, et particulièrement la *Politique*, dont le quatrième et le cinquième livre sont consacrés à l'éducation.

Le premier principe de la pédagogie d'Aristote, c'est qu'il faut distinguer trois moments, trois degrés, dans le développement de l'homme : 1° la vie physique; 2° l'instinct; 3° la raison. Par suite, il faut graduer, selon ces trois échelons de l'existence, la progression des exercices et des études. La naissance du corps précède celle de l'âme, et dans l'âme elle-même il y a deux parties, la partie irrationnelle, la partie raisonnable : la formation de l'une devance celle de l'autre[2]. L'éducateur doit respecter cet ordre naturel, s'occuper du corps avant de songer à l'âme, développer l'instinct avant de s'adresser à l'intelligence, bien qu'en définitive il ne forme le corps que pour l'âme, et n'excite les instincts que pour préparer les voies à la raison. Il y a là comme les premiers linéaments de ce que les modernes appelleront *l'éducation progressive*.

Comme le fera plus tard Rousseau dans l'*Émile*, Aristote détaille les soins qu'il importe de donner à la première enfance, et discute, par exemple, la question du maillot. Il veut, comme Platon, que l'on prépare l'éducation de l'enfant même avant sa naissance, en soumettant les mariages

1. Voyez Plutarque, *Vie d'Alexandre*.
2. *Politique*, liv. IV, chap. XIII.

à une réglementation minutieuse. Il fixe l'âge des époux : dix-sept ans pour les femmes, trente-sept ans ou un peu moins pour les hommes. Ce dernier chiffre étonne un peu, surtout quand on voit Aristote condamner en même temps les unions trop tardives. Il réprouve aussi les unions trop précoces, comme les unions disproportionnées. Quant à l'époque du mariage, « nous partageons, dit-il, l'avis de ceux qui croient que l'hiver est la saison la plus favorable. » Et il ajoute : « En général le vent du nord paraît aux médecins préférable au vent du midi[1]. » On reconnaît à ces prescriptions le naturaliste qui, en toutes choses, ne considère pas seulement les conditions morales, mais qui détermine aussi les conditions physiques. « Les enfants, dit-il encore, ne ressentent pas moins les impressions de la mère qui les porte, que les fruits ne tiennent du sol qui les nourrit. » Aussi insiste-t-il sur le régime que les mères doivent suivre pendant la grossesse. Qu'elles s'efforcent d'être calmes d'esprit, mais qu'elles se gardent de rester inactives. Et comme la promenade en public n'était guère à la mode en ce temps-là, Aristote demande que le législateur ordonne aux femmes enceintes de se rendre chaque jour au temple pour implorer les dieux qui président aux naissances.

L'enfant sera nourri par sa mère. Le lait est la seule nourriture qui lui convienne, le lait et non le vin : allusion sans doute à quelque étrange coutume du temps. Faut-il laisser à l'enfant la liberté de ses mouvements? Aristote cite à ce propos des peuples qui, pour empêcher que les membres si délicats des nouveaux-nés ne se déforment, emploient des machines qui assurent à ces petits corps un développement régulier : c'était un premier essai d'orthopédie. Aristote ne conclut pas sur cette question, mais plus affirmatif sur d'autres, il demande, par exemple, qu'on habitue les enfants à l'impression du froid, et semble approuver l'usage des peuples qui les plongent de bonne heure dans des bains d'eau froide.

De deux à cinq ans, l'éducation de l'enfant sera entièrement négative. On ne lui enseignera rien directement, et on se contentera de le préparer à ce qu'il doit apprendre

1. *Politique*, livre IV, chap. XIV.

plus tard. « Tout dans l'éducation doit être disposé en vue des travaux qui l'attendent. Que ses jeux même soient comme des ébauches des exercices auxquels il se livrera dans un âge plus avancé[1]. » Deux autres traits nous frappent dans le plan d'Aristote. D'une part, il demande que les enfants fréquentent le moins possible la société des esclaves. D'autre part, il désire qu'on ne les mène pas aux farces satyriques et à la comédie. Sachant combien il est important de veiller aux paroles et aux images qui frappent les sens de l'enfant, il veut soustraire son âme aux impressions dangereuses que lui apporterait soit la licence du théâtre, soit la vulgarité des esclaves.

C'est à cinq ans seulement que commence l'enseignement, et encore, pendant deux années, l'enfant assistera simplement aux leçons sans qu'elles s'adressent directement à lui. Après ce surnumérariat scolaire s'ouvre l'instruction réelle, qui comprendra deux périodes, la première jusqu'à la puberté, la seconde depuis la puberté jusqu'à vingt et un ans. Il est seulement à regretter qu'Aristote, après avoir établi les cadres, ne les ait pas remplis, et qu'il ait négligé de nous dire avec précision quels devaient être, année par année, ou du moins période par période, les sujets d'étude des jeunes gens.

Mais Aristote a posé avec sa perspicacité habituelle quelques-unes des questions générales que soulève l'art de l'éducation. Il y a, dit-il, trois choses à se demander : 1° est-il nécessaire d'imposer une règle, une discipline à l'enfance? 2° l'éducation doit-elle être donnée par l'État d'après des méthodes uniformes, ou abandonnée aux familles? 3° enfin sur quels objets faut-il diriger les études?

Sur le premier point, l'auteur de la *Politique* se borne à faire remarquer que l'éducation est nécessaire, parce qu'elle forme les mœurs, et que les mœurs affermissent les États. Il n'y a pas de vie sociale sans éducation, et l'éducation devra changer de caractère selon qu'elle sera donnée dans une société aristocratique ou démocratique.

Dans la seconde question, Aristote, d'accord avec les tendances générales de l'antiquité, se déclare partisan de l'éducation publique et commune. Il se plaint que l'usage

1. *Politique*, livre IV, chap. XV.

contraire se soit introduit dans quelques cités grecques et que l'éducation y soit laissée à la discrétion des familles. Ce n'est pas qu'Aristote tombe dans les excès de Platon : il ne songe pas à enlever l'enfant à ses parents dès la naissance, il le leur confie jusqu'à sept ans. Mais, à partir de cet âge, il veut que les enfants soient soumis à une éducation identique et par conséquent publique. Le but, en effet, est le même pour tous les citoyens : il faut apprendre la vertu. De plus, c'est une erreur de croire que le citoyen s'appartienne entièrement à lui-même : il fait partie de l'État. Le particularisme dans l'éducation équivaut à la ruine de l'État, parce qu'il y supprime cette unité morale sans laquelle l'unité matérielle n'est qu'un vain mot.

Sur l'objet même de l'enseignement, Aristote s'en est tenu à des généralités. Le principe qui le guide, c'est qu'il faut rejeter de l'éducation toutes les occupations, arts ou sciences, qui sont inutiles pour former l'homme à la pratique de la vertu, non-seulement les arts mécaniques qui déforment le corps et nuisent à l'élévation de la pensée, mais les sciences libérales elles-mêmes, « lorsqu'elles sont poussées trop loin et étudiées avec un excès de curiosité, surtout avec l'intention de s'en faire un moyen d'existence[1]. » Aristote obéit ici aux préjugés de l'antiquité et considère comme servile, comme indigne d'un homme libre, tout ce qui a un caractère d'utilité pratique et matérielle. Les hommes libres doivent être des hommes de loisir, et, pour se préparer à occuper leur loisir, ils doivent étudier non pas ce qui est utile, mais ce qui est beau : « la préoccupation exclusive des idées d'utilité ne convient ni aux âmes nobles ni aux esprits libres. »[1]

Quelles sont donc enfin ces études désintéressées, seules dignes de l'homme libre? Il y en a quatre, la *gymnastique*, la *grammaire*, la *musique* et le *dessin*. D'après Aristote, ces exercices doivent être abordés, non pas simultanément et à la fois, mais successivement, et à tour de rôle. Trois ans seront consacrés à la musique, trois ans à la gymnastique : système qu'il est également difficile de comprendre et d'approuver.

1. *Politique*, livre V, chap. II.

C'est de la musique surtout que se préoccupe Aristote, de la musique prise dans son sens propre. Elle n'est pas seulement un passe-temps honnête, un plaisir délicieux. A ce titre, elle mériterait déjà d'être introduite dans l'éducation : car, dit Aristote, en dépit de l'opinion des Spartiates, on ne peut juger des mérites de la musique et jouir des plaisirs qu'elle procure qu'à la condition d'avoir personnellement quelque science musicale. Mais, en outre, la musique a ce pouvoir singulier d'exercer sur les cœurs une influence morale. Elle peut modifier les affections, les passions, parce qu'elle est capable de les représenter, et par suite de les inspirer. Aristote s'accorde ici avec Platon. Cette opinion sur les effets moralisateurs de la musique était d'ailleurs générale chez les anciens, qui disaient que, pour relâcher ou réformer les mœurs d'un peuple, il suffirait d'ajouter ou de supprimer une corde à la lyre. Elle a été souvent reproduite dans les temps modernes. Napoléon, par exemple, écrivait de Milan aux inspecteurs du Conservatoire de musique : « De tous les beaux-arts, la musique est celui qui a le plus d'influence sur les passions, celui que le législateur doit le plus encourager. Un *morceau de musique morale,* et fait de main de maître, touche immanquablement le sentiment et a beaucoup plus d'influence qu'un bon ouvrage qui convainc la raison sans influer sur nos habitudes[1]. » Sans aller jusqu'à proclamer la supériorité de la musique sur les livres, comme instrument de culture morale, Aristote s'aventurait déjà beaucoup quand il lui attribuait la puissance d'inspirer la vertu. « Cela est inconcevable, » comme le dit Montesquieu, même quand on réfléchit que, chez les Grecs, la musique était toujours associée à la parole et à la poésie.

Ce serait juger peu équitablement Aristote, que limiter son rôle pédagogique aux vues théoriques, incomplètes et écourtées, que contient la *Politique.* Il faut évidemment y joindre le souvenir de l'admirable enseignement dont le Lycée fut le théâtre, et qui, franchissant les âges, subsiste encore dans des livres impérissables, comme une école de sagesse et de science éternellement ouverte à l'humanité.

1. Voyez M. Beauquier, *Philosophie de la musique. Bibliothèque de philosophie contemporaine.* Paris. 1865.

Forte discipline logique, tempérée par l'habitude des observations et par l'étude des faits, admiration et critique intelligente des beautés de l'éloquence et de la poésie, connaissances physiques et recherches d'histoire naturelle, science politique, considérée soit dans la réalité des constitutions, soit dans l'idéal des doctrines, histoire et philosophie, rien ne manquait à ce vaste programme d'études. L'éducation morale était à la hauteur de l'éducation intellectuelle. Qui donc a mieux parlé qu'Aristote de la vertu et de la justice, dont il dit : « La justice, c'est le bien d'autrui »? — « Ni l'astre du soir ni l'étoile du matin n'inspirent autant de respect que la justice[1]. » Et cependant la justice elle-même ne suffit pas : la vie sociale exige une nouvelle vertu qu'Aristote appelle l'amitié, un autre nom de la charité chrétienne.

C'est encore par son respect et son amour de la famille, par sa critique du communisme platonicien, qu'Aristote a bien mérité de l'art de l'éducation. Avec quelle finesse il montre que dans une société sans famille les affections humaines s'évanouiraient, comme la saveur de quelques gouttes de miel disparaît dans une vaste quantité d'eau. Et il ne se contente pas de relever la famille, au nom de la nécessité sociale : il sait aussi l'organiser selon les vrais principes. L'autorité y est dévolue au mari, mais cette autorité est un pouvoir républicain, non un pouvoir royal, à l'égard de la femme ; un pouvoir royal, non un pouvoir despotique, à l'égard des enfants. Consolider la famille, en resserrer les liens, en régler les rapports, on ne saurait rendre de meilleurs services à la cause de l'éducation.

Pour ces raisons diverses, Aristote, qui est resté si longtemps l'inspirateur et le guide de la pensée humaine, a droit à figurer parmi les fondateurs de la pédagogie. Son seul tort, c'est de ne pas s'être affranchi des préjugés sociaux de son temps, et d'avoir conçu l'éducation dans le plan étroit des cités grecques. L'instruction morale, non utilitaire, libérale, non professionnelle, qu'il propose aux hommes libres, est une instruction aristocratique, destinée à une petite minorité, et qui même n'est possible que parce que la majorité en est exclue. Les esclaves, les

1. Voyez la *Morale à Nicomaque*, livre V.

travailleurs, chargés du soin de nourrir leurs semblables et de leur créer les loisirs que réclame Aristote, ne participent pas plus à l'éducation qu'ils ne participent à la liberté ou à la propriété. Et voilà pourquoi, pour admirer à notre aise la pédagogie d'Aristote, il est nécessaire de la détacher de son cadre, de la considérer elle-même, en dehors de ce régime social qui n'assurait la liberté de quelques-uns qu'en perpétuant l'oppression du plus grand nombre.

Que cette pensée de pitié pour les parias de la société grecque, que ce sentiment de charité rétrospective pour les cent mille esclaves, qui, à Athènes, faisaient cortége à quelques milliers d'hommes libres, ne nous empêche pas d'admirer en elle-même l'éducation grecque. Il y a une autre éducation que celle qui est donnée dans les écoles et qui provient de l'action directe des pédagogues. Il y a une éducation naturelle qu'on reçoit sans le savoir, sans le vouloir, par l'influence du milieu où l'on vit. Il y a enfin ce qu'un philosophe de nos jours a justement appelé les *collaborateurs occultes* de l'éducation : le climat, la température, la religion, les mœurs, les arts. Or nul pays n'a été plus favorisé que la Grèce sous ces divers rapports. Rappelons-nous ce qu'était cette belle contrée au siècle de Périclès, avec son climat enchanteur, avec ses poètes inspirés, avec ses orateurs entraînants, avec ses peintres et ses sculpteurs. Au milieu de toutes les choses belles qui, dès son plus bas âge, frappaient ses sens et ornaient son esprit, le jeune Grec, le jeune Athénien, qui sur l'agora pouvait s'arrêter aux conversations de Socrate, voir les statues de Phidias, écouter l'éloquence de Périclès, ayant d'assister aux représentations de Sophocle ou d'Aristophane, le jeune Athénien trouvait partout sur son chemin et autour de lui des auxiliaires puissants de l'instruction des écoles, et grâce à ce merveilleux concours de circonstances, il parvenait à réaliser un des plus beaux types que l'humanité ait jamais produits, l'homme à la fois robuste de corps et délicat d'esprit, l'homme beau et bon, selon les expressions grecques, καλός καὶ ἀγαθὸς.

II

Quand on passe de la Grèce à Rome, ce qui frappe tout d'abord, c'est le silence de la législation sur le sujet qui nous occupe. Les lois de Lycurgue réglaient avec minutie l'éducation des enfants : sur le même objet, les lois des Douze Tables restent muettes. D'un autre côté, il n'est guère d'écrivain latin qui ait traité la question à un point de vue abstrait et philosophique. De sorte que notre tâche ici se bornera presque à dire quelle fut, dans la réalité et sous l'influence des circonstances, l'éducation romaine.

Les premières écoles qui s'ouvrirent à Rome datent des dernières années du troisième siècle avant Jésus-Christ. Jusque-là les Romains n'avaient été élevés que par leurs parents et par la nature. Rome était comme une école naturelle de vertus civiques et militaires. Quelles furent les conditions principales de ce développement spontané des grandes qualités romaines? Au premier rang il faut placer une forte éducatiou physique. Ce n'étaient pas seulement les jeunes gens, c'étaient les hommes mûrs qui venaient chaque jour au Champ de Mars s'exercer aux fatigues de la guerre. Mais l'éducation morale n'était pas négligée : l'enfant apprenait par cœur la loi des Douze Tables. L'étude précoce de la législation devait contribuer plus qu'aucune autre influence à faire du peuple romain le type le plus parfait de la force disciplinée. L'enfant qui apprenait à lire dans le code civil de son pays, et dont les premières pensées se fixaient sur les lois sociales, s'accoutumait nécessairement à considérer ces lois comme quelque chose de sacré et d'inviolable. Le droit écrit n'étant pas autre chose que l'expression nécessaire et matérielle de la discipline morale, c'est en l'étudiant que le peuple romain, « le peuple du droit, » a pris l'habitude de l'ordre, de l'obéissance et de toutes les vertus du caractère.

A côté de cette première influence, faisons la part de la religion. Avec les Douze Tables, les enfants étudiaient et récitaient les chants saliens, c'est-à-dire une sorte de catalogue des dieux et des déesses, une espèce de catéchisme.

Les divinités romaines étaient innombrables. Il y en avait pour présider à toutes les actions. « Quand l'enfant est sevré, une déesse lui apprend à manger (*educa*) ; une autre lui apprend à boire (*potina*); une troisième le fait tenir tranquille dans le petit lit où il repose (*cuba*). Quand il commence à marcher, quatre déesses sont chargées de protéger ses premiers pas : deux l'accompagnent quand il sort de la maison, et deux le ramènent quand il y rentre[1]. » Toutes ces superstitions habituaient l'enfant à sentir partout autour de lui la présence divine. Elles transformaient en actes religieux les actes les plus simples; elles imposaient la régularité et la tenue aux démarches les plus ordinaires de la vie quotidienne.

Si à ces influences déjà puissantes on ajoute l'exemple, le récit des exploits des ancêtres, la forte organisation de la famille, le pouvoir excessif accordé aux pères, l'autorité de la femme presque égale à celle de l'homme (*ubi tu Gaius, ibi ego Gaia*), l'énergie toujours vivante des traditions domestiques; si l'on considère encore l'exercice de la liberté politique qui accroît la dignité personnelle en augmentant la responsabilité, et l'activité incessante d'un peuple qui, pour vivre d'abord, et ensuite pour régner sur le monde, eut à lutter contre tant d'obstacles, et à vaincre tant d'ennemis, si enfin on tient compte de la force naturelle du tempérament et des mérites propres à une race privilégiée, on aura à peu près expliqué le développement admirable des grandes vertus de Rome républicaine; vertus de courage et de patriotisme, de mâle constance et d'irréprochable simplicité, gâtées seulement par je ne sais quelle insensibilité farouche, et par une ignorance presque absolue des choses de l'esprit.

Vers la fin du troisième siècle avant Jésus-Christ, les rapports de plus en plus fréquents de Rome avec la Grèce altérèrent cette éducation domestique et nationale, en y introduisant des éléments étrangers, qui n'étaient pas tous de nature à l'améliorer. Livius Andronicus inaugura à Rome le métier de précepteur. Plus tard, il ouvrit une école, et son exemple fut suivi par Ennius. Dans la plupart des familles, l'éducation était confiée à des esclaves. Il

1. G. Boissier, *la Religion romaine*, t. I, p. 5.

devint rare que le père se chargeât lui-même de l'instruction de ses enfants. Paul Émile était une exception. On devine les graves défauts d'une éducation ainsi livrée à des mains serviles. Ajoutons que les parents ne choisissaient pas toujours pour cette tâche si délicate les meilleurs d'entre leurs esclaves. « S'ils ont quelques bons serviteurs, dit Plutarque, ils font les uns laboureurs de leurs terres, les austres patrons de leurs navires, les austres facteurs, les austres recepveurs, les austres bacquiers pour manier et trafficquer leurs deniers, et s'il s'en trouve quelqu'un qui soit ivrongne, gourmand et inutile à tout bon service, c'est celui-là auquel ils commettront leurs enfants[1]. » En tout cas, quelle pouvait être l'autorité morale d'un esclave sur son jeune maître? l'élève se révoltait contre un précepteur qui était en même temps son valet. « Aujourd'hui avant qu'un marmot ait sept ans, dit Plaute[2], si l'on a le malheur de le toucher du doigt, il casse la tête de son maître avec sa tablette. Va-t-on se plaindre au père : — Bien, mon fils, dit celui-ci, continue ainsi à repousser l'injure. — Il fait venir ensuite le précepteur : — Ah! çà, misérable vieux, dit-il à l'esclave, ne t'avise pas de frapper mon fils, parce qu'il a montré du cœur! — Et le précepteur s'en va, la tête enveloppée d'un linge, huilée comme une lanterne. Voilà la justice qu'on lui rend. Est-ce de la sorte que le maître peut avoir l'autorité sur son élève, s'il est battu tout le premier? »

Ce ne fut pas sans résistance que l'éducation grecque s'établit à Rome. Elle y produisit une véritable révolution dans les mœurs. Caton et les vieux Romains luttèrent contre l'invasion des vaincus; mais, peu à peu, leur sévérité, et, pour tout dire, leur rusticité, fit place à un esprit nouveau. Les Romains s'éprirent, à leur tour, du beau langage, de la dialectique subtile. Les rhéteurs et les philosophes devinrent les maîtres de l'éducation.

Au siècle d'Auguste, les écoles de grammaire et de rhétorique se multiplièrent avec la plus entière liberté. Chaque maître avait sa méthode. Il est en effet à remarquer que les

1. Plutarque, *de l'Éducation des enfants*, trad. d'Amyot. Voyez Berger, *Éloquence latine*, t. I, p. 169 et suiv.

2. Plaute, *les Bacchis*, acte III, scène III.

Romains, qui aimaient à faire intervenir en toutes choses la loi, la règle uniforme, n'ont jamais songé à réglementer les études [1]. Est-ce parce qu'ils considéraient l'instruction comme un objet d'importation étrangère qu'il ne leur appartenait pas d'organiser ?

C'est la langue grecque qu'on apprenait d'abord dans les écoles de Rome, comme, plus tard, la langue latine fut la première enseignée dans les écoles de France. Homère était le premier livre mis aux mains des enfants. Puis, de l'école du grammairien, l'écolier passait dans celle du rhéteur et du philosophe; quand il était riche, il allait terminer ses études à Athènes ou à Marseille. Rome laissait aux Grecs le soin d'élever la jeunesse romaine, et elle ne se décida jamais à faire de l'instruction une œuvre vraiment nationale.

Varron, le fécond auteur de tant d'ouvrages aujourd'hui perdus pour la plupart, semble avoir eu, dans une certaine mesure, l'instinct pédagogique. Cicéron, de son côté, s'écriait : « Quel meilleur, quel plus grand service pouvons-nous rendre aujourd'hui à la république que d'instruire et de former la jeunesse [2] ? » Mais il se contentait d'écrire ses admirables sermons philosophiques. Varron, au contraire, se répandait sur tous les sujets, sur la géométrie et sur l'histoire, sur la grammaire et sur la rhétorique. Ses livres, véritables manuels élémentaires, ont élevé plusieurs générations [3]. Il a composé des précis d'histoire, des résumés scientifiques, tout à fait analogues par l'intention aux ouvrages classiques de notre temps. Les neuf livres intitulés *Disciplinarum libri* étaient un cours complet d'études. Mais Varron, comme tous les Romains, ne voyait dans les sciences que l'utilité pratique, et ne s'élevait pas lui-même

1. Voyez Cicéron, *de Republica*, IV, III : *Nostri majores disciplinam puerilem ingenuis, de qua Græci multum frustra laborarunt, et in qua una Polybius... nostrorum institutorum negligentiam accusat, nullam certam aut destinatam legibus, aut publice expositam, aut unam omnium esse voluerunt.*

2. *De Divinatione*, II, 2.

3. Voyez l'étude de M. Boissier, *la Vie et les ouvrages de Varron*, Paris, 1861. — M. Boissier y donne la longue liste des ouvrages d'éducation composés par Varron, et dont il ne reste que des fragments.

à l'idée d'une culture désintéressée de l'esprit[1]. Comme tous les Romains encore, comme Quintilien, par exemple, il faisait de la grammaire et de la rhétorique le fond de l'instruction.

Après Auguste, l'éducation devint de plus en plus oratoire, une pure affaire de rhétorique. Les grandes idées qui sont le fond de l'éloquence, les nobles passions qui élèvent l'âme, il n'en est plus guère question dans ces écoles de rhéteurs, où l'on songeait seulement aux artifices extérieurs du style, aux petits moyens qui font l'homme disert. N'ayant plus d'emploi dans une société énervée et corrompue, les nobles facultés s'éteignaient et cédaient la place à un verbiage élégant.

Quintilien ne peut être confondu avec ces rhéteurs vulgaires[2]. L'auteur de l'*Institution oratoire* ne veut pas que la rhétorique se sépare de la morale : il songe à former un honnête homme, non moins qu'un habile artisan de paroles. Sans doute, il faut avouer qu'il sacrifie, lui aussi, à l'esprit du temps : plusieurs chapitres de son livre ne sont que des recueils de procédés, de petites recettes à l'usage des beaux parleurs[3]. L'éloquence y devient trop souvent une sorte d'étiquette raffinée, où l'art du maintien et du geste tient encore plus de place que l'art de penser. L'art oratoire n'est plus qu'un vain cérémonial, un ensemble de poses calculées, de gestes prémédités. Ce n'est plus l'éloquence que Quintilien nous enseigne : c'est la pantomime de l'éloquence. Mais, heureusement pour sa gloire, Quintilien a écrit autre chose qu'un code d'éloquence factice et superficielle. Il y a dans son livre d'excellentes observations sur l'enfance, des préceptes qui ont mérité l'admiration de Rollin. Préoccupé d'écarter de l'enfant toute influence pernicieuse, Quintilien exige d'abord que les nourrices soient

1. ... *Utilitatis alicujus causa omnium artium extitere principia.* (Cité par Cassiodore.)

2. Voyez, sur ce sujet, la thèse de M. Froment : *Quid e Fabii Quintiliani oratoria institutione ad liberos ingenue nunc educandos excerpi possit.* Paris, 1874.

3. M. D. Nisard a admirablement résumé les caractères « de cette éloquence de procédé et de recette », et exposé les funestes conséquences de l'éducation oratoire ainsi comprise, dans ses *Poètes latins de la décadence*, tome II, chapitre sur Juvénal, pages 427 et suivantes.

instruites (*sapientes*)[1]. L'éducation commence avec la vie, et les premières impressions sont décisives. D'autre part, Quintilien critique les pédagogues qui veulent qu'on attende l'âge de sept ans pour commencer l'instruction[2]. Il faut que dès la troisième année, quand il quitte sa nourrice, l'enfant se mette à l'étude. Quintilien avait quelque tendance à exagérer la portée d'esprit de l'enfance. Il est vrai qu'il était aveuglé par l'amour paternel lorsque, désolé de la mort d'un fils qu'il avait perdu à cinq ans, il se laissait aller à ces regrets déclamatoires : « Je ne puis oublier tout ce que cet enfant possédait de calme, de sagesse et d'élévation dans les sentiments. »

Quintilien ne dédaigne pas de disserter sur les menus détails de la lecture ou de l'écriture[3]. Il veut qu'on surveille le choix des modèles où l'enfant apprend à écrire, qu'on les compose non de phrases oiseuses (*otiosæ sententiæ*), mais de belles maximes morales. Seulement, le professeur de rhétorique apparaît trop tôt et fait tort à l'éducateur, quand il exige de l'enfant de trop précoces efforts en fait de déclamation : quand il lui impose, par exemple, l'exercice qui consisterait à réciter le plus rapidement possible des vers difficiles à prononcer, et formés, sans harmonie, de syllabes rudes, incohérentes.

Quintilien a, d'ailleurs, abordé quelques-unes des questions fondamentales de la pédagogie. Il a écrit, en faveur

1. Il veut aussi qu'elles parlent bien : *Morum quidem in nutrice haud dubie prior ratio est : recte tamen etiam loquatur* (livre I, chap. I).

2. *Cur autem non pertineat ad litteras ætas quæ ad mores jam pertinet* (livre I) ?

3. Quintilien cite, comme moyen d'apprendre à lire, l'emploi de lettres en ivoire : *Non excludo eburneas litterarum formas in lusum offerre...* Il recommande aussi, comme un excellent procédé pour apprendre à écrire, l'usage de tables de bois où les lettres sont gravées en creux, de sorte que la main de l'enfant ne risque pas de s'égarer. C'était un perfectionnement de la méthode suivie en Grèce. A Athènes, les maîtres d'écriture traçaient les lettres avec un poinçon sur des tablettes de cire, et l'élève prenant à son tour le poinçon, suivait à plusieurs reprises les contours tracés dans la cire. On n'a pas attendu le dix-neuvième siècle pour inventer les procédés matériels qui simplifient et facilitent les études.

de l'éducation publique, le plaidoyer le plus complet, le plus habile, qui ait jamais été prononcé. Les partisans de l'éducation domestique faisaient valoir déjà, comme aujourd'hui, l'intérêt des mœurs et l'intérêt des études. Sur le premier point, Quintilien répond qu'on peut remédier aux dangers que court la moralité de l'enfant : 1° par le choix d'un bon maître qui prêche d'exemple quand il recommande la vertu; 2° par l'action vigilante de la famille qui n'abdique ni ses devoirs ni ses droits entre les mains du maître. « Faisons, dit-il, notre ami intime du professeur de notre fils. » Excellent principe, qui exprime la nécessité d'une collaboration constante de la famille et des professeurs. Mais Quintilien ne se contente pas de montrer que, même dans une école publique, le caractère moral de l'enfant peut être sauvegardé : il prend l'offensive à son tour, et prouve que les mœurs de l'enfant ne sont pas toujours en sûreté à la maison. « L'enfant, dit-il, n'est-il pas plus exposé au milieu de méchants esclaves que dans la société de ses camarades ? » Et ce ne sont pas seulement les esclaves qu'il faut redouter, ce sont les parents eux-mêmes. « Plût aux dieux qu'on n'eût pas à nous reprocher, à nous-mêmes, de gâter les mœurs de nos enfants ! A peine sont-ils nés, nous les amollissons par toutes sortes de délicatesses. Cette éducation efféminée, que nous déguisons sous le nom d'indulgence, brise tous les ressorts de l'âme et du corps... Nous formons leur palais avant leur langue. Ils grandissent dans des litières; s'ils touchent à terre, les voilà pendus aux mains de deux personnes qui les soutiennent ! Nous sommes enchantés quand ils ont dit quelque parole un peu libre. Nous accueillons avec des rires et des baisers des mots qu'on ne devrait pas même passer à des bouffons ! Faut-il s'étonner de ces dispositions ?... C'est nous qui les avons instruits [1]. » Ne croirait-on pas lire une satire moderne des gâteries et des complaisances de la famille ?

Reste la question des études [2]. Ici, Quintilien fait valoir

1. Quintilien, livre I, chap. II.

2. Il est bon de remarquer que Quintilien est le premier professeur public que nous trouvions à Rome. Sous Vespasien, il fut pensionné par l'État. *E fisco salarium accepit.* Voyez M. Froment, thèse citée, p. 18.

divers avantages : d'abord l'enfant acquerra à l'école publique ce sens commun qui manque trop souvent aux jeunes gens grandis dans l'isolement; il se dépouillera de sa timidité; il nouera ces amitiés de collége qui seront le soutien et la joie de sa vie; son émulation sera excitée, son amour-propre croîtra; enfin il aura affaire à des professeurs plus actifs, dont l'ardeur et l'éloquence seront autrement animées devant un auditoire nombreux qu'elles ne peuvent l'être dans le demi-jour de l'enseignement privé.

Quintilien est presque le seul penseur romain qui ait traité théoriquement des questions pédagogiques. Ses observations portent successivement sur la grammaire, la rhétorique, la philosophie, la géométrie et la musique. Il veut, d'ailleurs, que ces diverses études soient simultanées : « Faudra-t-il n'étudier que la grammaire, puis la géométrie, et oublier dans l'intervalle ce qu'on aura appris ? Que ne conseille-t-on aussi aux agriculteurs de ne pas cultiver en même temps leurs champs, leurs vignes, leurs oliviers, leurs arbres, et de ne pas donner à la fois leurs soins aux grains, aux bestiaux, aux jardins, aux abeilles ? »

Outre la rhétorique, Quintillien faisait entrer dans son programme d'études la philosophie, la géométrie et la musique. La philosophie, il ne la considère guère que comme un élément de l'instruction oratoire. Les trois parties qui la composent, la dialectique, la morale et la physique, contribuent à former l'orateur, soit en lui fournissant des idées, soit en lui enseignant la méthode, l'art de distribuer ses arguments. La géométrie peut, elle aussi, concourir au même but. Elle est proche parente de la dialectique et, comme elle, exerce l'esprit : elle lui apprend à distinguer le vrai du faux. Quintilien ne fait d'ailleurs que recommander ici à son élève les pratiques d'éducation que l'opinion attribuait au prince des orateurs latins. Cicéron, est-il écrit dans le *Dialogue des orateurs*[1], n'a été étranger ni à la géométrie, ni à la musique, ni à la grammaire, ni à aucun art libéral. La musique a aussi son rôle dans l'éducation oratoire : « elle a deux sortes d'harmonie, l'une qui s'applique à la voix, l'autre aux mouvements du corps. Tout

1. *Dialogus de oratoribus*, cap. 30.

cela n'est-il pas évidemment nécessaire à l'orateur ?... Ce n'est pas seulement dans les vers et les chansons qu'on exige un certain arrangement, une combinaison harmonieuse des mots[1]. » Le point de vue de Quintilien est toujours et partout le même : jusqu'au bout il est uniquement professeur de rhétorique et ne songe à former que le parfait orateur.

Tandis que la rhétorique fleurissait dans la plupart des écoles, la philosophie s'efforçait, elle aussi, de devenir un objet d'enseignement et de contribuer à la culture des esprits. L'historien de l'éducation, à côté des grands noms de Cicéron et de Sénèque, doit mentionner les noms obscurs, mais dignes de souvenir et d'estime, des maîtres de philosophie qui, sous les premiers empereurs, obtinrent quelque crédit auprès de la jeunesse romaine : tels que le stoïcien Fabianus, dont les sermons philosophiques attiraient un auditoire enthousiaste ; Attale, un autre stoïcien et l'un des maîtres de Sénèque ; le pythagoricien Sotion, dont le grave enseignement produisait un tel effet, que Sénèque, par exemple, après l'avoir entendu, s'abstenait pendant un an de la chair des animaux ; enfin le cynique Démétrius, ce philosophe déguenillé, qui eut l'honneur de soutenir jusqu'au dernier soupir, par sa présence et par ses conseils, l'âme courageuse de Thraséas[2].

Avant de terminer ce rapide aperçu de l'éducation chez les Romains, indiquons encore les efforts d'un homme qui vint, encore fort jeune, dans les premières années du règne de Domitien, enseigner la philosophie à Rome, avec un succès extraordinaire : je veux parler de Plutarque. Un grand nombre des petits ouvrages qui composent le recueil de ses œuvres morales sont de véritables esquisses pédagogiques. Citons, avec l'opuscule célèbre sur l'*Éducation des enfants,* dont l'authenticité n'est pas démontrée, les traités qui ont pour titre : *de la Manière d'entendre les poètes ; — de la Manière d'entendre les philosophes ; — des Moyens*

1. Quintilien, livre I, chap. x.

2. Consultez sur cette période de la philosophie romaine, de Cicéron à Sénèque, le beau livre de M. Gaston Boissier, *la Religion romaine*, tome II, pages 1 et suivantes.

de connaître soi-même les progrès qu'on a faits dans la pratique de la vertu[1].

L'inspiration commune de toutes les réflexions morales de Plutarque, c'est un vif sentiment de la famille. Personne, dans l'antiquité, ne l'a plus aimée ni mieux comprise. Une fois la patrie morte, les stoïciens s'étaient pris à aimer l'humanité. Donnant une autre direction à ses affections, Plutarque, sur les ruines de la cité et de la république, élève et restaure la famille. Dans le charmant opuscule intitulé *Préceptes du mariage,* il détermine avec une mesure parfaite le rang qui convient à la femme, sa place dans le ménage. Elle doit être l'associée du mari, non pas seulement pour les affaires matérielles de l'existence, mais aussi pour l'œuvre morale de l'éducation des enfants. Il faut par conséquent qu'elle soit instruite, et Plutarque lui propose les études les plus élevées, telles que les mathématiques et la philosophie. Surtout il dépasse son temps, en introduisant l'amour dans le gynécée et en célébrant avec un sentiment tout moderne les qualités de la femme : « La tendresse de l'âme est encore relevée chez elle par l'attrait du visage, par la douceur de la parole, par la grâce caressante, par la sensibilité plus vive... »

C'est la famille qui dirigera les premières années de l'enfant. Plutarque n'est pas d'accord avec Quintilien. Néanmoins, à un certain âge, le jeune homme fréquentera les cours publics, particulièrement les cours de morale et de philosophie, et aussi les lectures des poètes.

On sait quel grand rôle la poésie jouait dans l'éducation des anciens, malgré l'exclusion prononcée contre elle par Platon. Plus équitable que l'auteur de la *République,* Plutarque compte sur la douce influence des poètes, mais il veut qu'on leur associe les philosophes. « Lycurgue, dit-il, ne fit pas preuve de sagesse, lorsque, pour réprimer les désordres des Spartiates, qui s'adonnaient à l'ivresse, il commanda d'arracher toutes les vignes du Péloponèse. Il y avait un parti plus sage à prendre, c'était de rapprocher des tonneaux de vin l'eau des sources, afin de corriger et

1. Voyez M. Gréard, *de la Morale de Plutarque*, ch. II, § 1, et ch. III. Voyez aussi un ouvrage récent, des *Doctrines pédagogiques des Grecs*, par Martin, 1880.

de ramener à la raison le dieu de la folie, selon les expressions de Platon, par la main d'un autre dieu, le dieu de la sobriété. » Est-il possible de dire avec plus de grâce qu'aux fictions aimables de la poésie on doit ajouter les savantes leçons de la morale ?

Ces leçons morales, que seront-elles ? Plutarque, sur ce point, n'ajoute rien aux grandes doctrines des philosophes qui l'ont précédé, mais il marque son originalité propre dans les méthodes pratiques qu'il recommande pour assurer l'efficacité des préceptes. Il se plaint que l'on se contente trop souvent de confier à la mémoire du jeune homme de magnifiques maximes, qu'il aura toute sa vie sur les lèvres, mais qui passeront rarement dans ses actes. Aussi exprime-t-il le vœu que le jeune homme s'habitue de bonne heure à se gouverner lui-même, à prendre conseil de sa conscience et de sa raison. Ce n'est pas cependant qu'il l'affranchisse de toute tutelle : il l'invite, au contraire, à aller chaque jour s'entretenir avec un philosophe de son choix, véritable directeur moral, auquel il confiera ses défaillances et demandera des avis. Mais il veut surtout que le jeune homme s'approprie par la réflexion personnelle les leçons qu'il a reçues et qu'il devienne, non pas seulement un bon élève qui récite des discours de morale bien appris, mais un véritable honnête homme pratiquant la vertu dans la liberté de sa conscience. « Que penserait-on, dit-il ingénieusement, d'un homme qui allant chercher du feu chez son voisin, et trouvant le foyer bien garni, y resterait à se chauffer, sans plus songer à retourner dans sa propre maison ? »

Faisons enfin honneur à Plutarque de cette admirable définition de l'âme, qui résume à nos yeux tout l'art de l'éducation : « L'âme n'est pas un vase qu'il faille remplir, c'est un foyer qu'il faut échauffer. » Combien de fois les pédagogues modernes n'ont-ils pas enfreint cette maxime ! Ne la viole-t-on pas tous les jours quand on semble uniquement préoccupé d'entasser, d'accumuler dans l'esprit de l'enfant une multitude de connaissances, au risque de surcharger, d'étouffer cette intelligence qu'il faudrait seulement éveiller, exciter ? A mesure que les siècles succèdent aux siècles, le poids des préceptes augmente sur la tête de l'enfant. Il lui faut savoir, à lui seul, tout ce qu'ont su les

anciens et même tout ce que savent les plus laborieux de ses contemporains. Pour en arriver là, on fatigue son attention, on surmène sa mémoire; on demande aux jeunes gens d'être de véritables érudits, capables de disserter *de omni re scibili*... Et le seul résultat de cette instruction compliquée, c'est de dégoûter de l'étude des intelligences trop faibles pour s'assimiler un si grand nombre de connaissances. Si Plutarque avait connu nos programmes modernes et nos examens classiques, nul doute qu'il n'eût répété avec plus de conviction encore : « L'âme est un foyer qu'il faut échauffer, non un vase qu'il faille remplir[1]. »

En exigeant de l'homme qui veut devenir vertueux un effort personnel, une lutte persévérante de la conscience, Plutarque posait les principes de cette éducation par soi-même, dont Marc-Aurèle a donné un si beau modèle. Marc-Aurèle avait eu pour maître le célèbre rhéteur Fronton, qui n'était guère qu'un amateur de beau style, un ouvrier en métaphores, en figures de rhétorique. « J'ai beaucoup travaillé hier, écrivait-il à son élève; j'ai combiné quelques images dont je suis content. » Mais Marc-Aurèle reconnut bien vite qu'il fallait à sa grande âme une nourriture plus substantielle que de petites élégances et des malices oratoires. Les stoïciens l'aidèrent à faire des progrès dans l'art de bien vivre, et, par sa volonté propre, il sut rendre actives et vivantes dans son âme leurs plus sublimes maximes. Marc-Aurèle mérite de figurer à un autre titre encore dans l'histoire de l'éducation. Il est comme un des plus frappants exemples de ce que peuvent, pour élever un homme, le concours heureux des circonstances et l'influence de la famille : « Mon aïeul, disait l'empereur philosophe, m'a appris la patience... De mon père, je tiens la modestie... A ma mère, je dois la piété. » École admirable de sagesse, où l'on voit toutes les vertus accourir une à une, pour s'associer ensuite comme en un chœur divin et former, par leur harmonieuse union, une des plus belles âmes de l'antiquité ! Heureux les hommes qui, comme Marc-Aurèle, n'ont, dans leur éducation personnelle, qu'à continuer l'œuvre de la famille ! La raison,

1. Οὐ γὰρ, ὡς ἀγγεῖον, ὁ νοῦς ἀποπληρώσεως, ἀλλ'ὑπεκκαύματος μόνον, ὥσπερ ὕλη, δεῖται... (Plutarque, *de l'Art d'écouter*.)

la droite raison, n'est pas pour eux le fruit amer de l'expérience : elle est descendue doucement, dès leur bas âge, des lèvres de leurs parents jusqu'à leur cœur[1] !

III

Quelle fut l'influence nouvelle que le christianisme exerça sur l'éducation ? Ce qui frappe avant tout, quand on étudie les Pères de l'Église, c'est la largeur d'esprit, la tolérance intelligente avec laquelle ils associaient à l'étude de l'Évangile la lecture des auteurs profanes. Par ses dogmes nouveaux, par sa morale élevée, le christianisme donnait un essor puissant à l'éducation religieuse et morale de l'humanité. Mais la culture intellectuelle, le goût du beau langage, l'amour des lettres et des sciences, tout ce grand héritage de l'antiquité, fallait-il y renoncer ? Le Dieu nouveau devait-il être un Dieu jaloux, aux yeux de qui la curiosité philosophique serait une hérésie, le goût littéraire un péché ? Les Pères de l'Église, pour la plupart, ne le pensèrent pas. Pour être devenus les adorateurs du Dieu de l'Évangile, ils ne cessèrent pas d'être de beaux esprits, des écrivains polis, des orateurs éloquents, des philosophes instruits. Ils surent à la fois, selon les expressions de saint Jérôme, rester des cicéroniens et devenir des chrétiens.

De tous les Pères de l'Église grecque du quatrième siècle, saint Basile est celui qui a témoigné peut-être le goût le plus vif pour les études littéraires. Élève du rhéteur Libanius, camarade de saint Grégoire de Nazianze à l'école païenne d'Athènes, lui-même professeur de rhétorique à Césarée, il nous a laissé de son estime réfléchie pour la littérature grecque et romaine un témoignage considérable, auquel nous renverrions volontiers tous ceux qui seraient

1. Si nous avions songé à écrire une histoire complète de l'éducation, nous aurions eu à examiner les lois par lesquelles les empereurs organisèrent l'instruction publique sous l'empire : la loi de Valentinien Ier (370), sur l'enseignement à Rome; la loi de Valens (376), sur l'enseignement dans la Gaule, et la loi sur l'enseignement à Constantinople.

tentés de suivre le célèbre abbé Gaume dans sa campagne contre l'antiquité classique. C'est une homélie intitulée : *Discours sur l'utilité que les jeunes gens peuvent retirer de la lecture des auteurs profanes.*

Sans doute, il ne faut pas attendre d'un évêque chrétien qu'il fasse des auteurs grecs et romains le fond de l'éducation. Mais c'est déjà beaucoup de vouloir qu'ils y jouent un rôle, qu'ils soient comme les auxiliaires de l'Écriture. L'intelligence humaine n'étant pas d'emblée capable de pénétrer le sens des mytères de la religion, il est bon, il est nécessaire, selon saint Basile, qu'elle se prépare à l'étude des vérités chrétiennes par la lecture des livres profanes qui ne sont pas opposés à ces vérités. Avec le luxe de comparaisons et d'images qu'affectionnait la littérature chrétienne des premiers temps, saint Basile insiste sur l'utilité de cette préparation. « Imitons, dit-il, ceux qui veulent se former aux exercices militaires : après avoir acquis, dans des luttes simulées, toute la souplesse, toute l'agilité, toute l'adresse nécessaires, ils vont dans les combats réels en cueillir le fruit. Nous avons un combat à soutenir : il faut, pour nous y préparer, fréquenter les poètes, les historiens, les orateurs. »

Par rapport à la vérité absolue, les auteurs profanes sont comme des ombres et des images : exerçons-y d'abord notre vue, afin de l'accoutumer à la vive lumière des Livres saints, de même que, ne pouvant fixer le soleil, nous considérons son image réfléchie dans le miroir des eaux. Saint Basile se ressouvient ici de Platon et du mythe de la caverne; mais il ne s'inspirait que de son imagination gracieuse quand il ajoutait : « Les livres profanes sont aux Livres saints ce que le feuillage de l'arbre est aux fruits : il les précède, il les couvre aussi et leur sert comme de parure. »

L'étude des anciens est donc nécessaire : reste à savoir comment il faut la diriger. Saint Basile demande surtout qu'on fasse un choix, qu'on lise les auteurs profanes comme les abeilles pillent les fleurs, en ne recueillant que le miel. Sur certains points, le docteur chrétien est plus libéral que Platon lui-même, à l'égard des poètes et d'Homère, par exemple : « J'ai entendu dire à un habile homme que toutes les poésies d'Homère inspiraient l'amour de la vertu. »

Mais, comme Platon, il nous recommande de ne pas écouter les poètes lorsqu'ils nous peignent les passions des dieux de la fable, lorsqu'ils défigurent la divinité en lui attribuant des actions indignes d'elle.

Ce que saint Basile admire chez les anciens, ce n'est pas seulement la forme brillante et la perfection du style, c'est la beauté des exemples et l'élévation des pensées. C'est comme maîtres de morale, et non pas seulement à titre de professeurs de beau langage, qu'il les intronise dans la cité chrétienne. Il cite Socrate et Platon : « C'est le sentiment de Platon, dit-il, et il s'accorde en cela avec saint Paul. » Il cherche des enseignements jusque chez les philosophes cyniques, et il emprunte à Diogène son opinion sur les vêtements.

Enfin saint Basile demande qu'on puise à pleines mains dans les trésors de la sagesse antique pour former l'âme des jeunes gens. C'est un bel hommage qu'il rend à cette philosophie profane que les sectaires modernes ont quelquefois traitée avec un si injurieux et si injuste dédain. Saint Basile, du reste, n'était pas isolé dans son admiration pour les anciens. Saint Grégoire de Nazianze, saint Jean Chrysostome, d'autres encore, pensaient et sentaient comme lui. Mais, en revanche, saint Athanase, saint Augustin, malgré leur connaissance profonde de la littérature et de la philosophie des anciens, avaient quelque tendance à les dédaigner.

Le plus profond, le plus métaphysique des Pères de l'Église latine, saint Augustin, a exercé sur la théologie chrétienne et la philosophie spiritualiste une influence profonde et durable. Ses livres sont une école de spiritualisme élevé, mystique ; sa vie, à partir de sa conversion, une propagande continue en faveur du christianisme et de la morale. Mais la préoccupation religieuse l'emporta, dans son esprit, sur l'amour des lettres. Dans sa jeunesse, il avait suivi à Madaure, puis à Carthage, les cours d'éloquence qui constituaient alors la grande éducation. Il avait eu la passion de la rhétorique et de la poésie. Il était incapable de relire la mort de Didon, dans Virgile, sans verser des larmes. En revanche, et par une contradiction étrange, Homère lui était insupportable. Il ne pouvait souffrir les auteurs grecs, pas plus que les Livres saints, dont la lec-

ture lui semblait rebutante, à raison de la sécheresse et de l'incorrection du style. Mais, une fois chrétien, saint Augustin renia les amours de sa jeunesse. Il faut voir avec quel mépris il parle des leçons de rhétorique qu'il avait données à Rome, puis à Milan : « Moi aussi, j'ai été marchand de paroles (*aliquando ista pueris vendidi*). » Devenu évêque d'Hippone, il raillait ceux qui l'interrogeaient sur l'explication de quelques passages difficiles de Cicéron : « Croyez-vous, leur répondait-il, qu'un évêque puisse s'appliquer à de pareilles études ? » Et il ajoutait ce trait caractéristique : « Je ne trouverais pas à Hippone, quand bien même je le voudrais, un seul exemplaire des ouvrages de Cicéron. » Ce fut sous l'inspiration de saint Augustin, que le concile de Carthage défendit aux évêques de lire les auteurs païens. Faire la guerre à la curiosité, telle était, à ses yeux, la principale fonction de l'épiscopat. Il faut donc reconnaître que, malgré l'éclat de son génie, malgré sa jeunesse studieuse, malgré ses emprunts perpétuels à la philosophie de Platon, saint Augustin n'a pas su garder vis-à-vis des études une attitude aussi libérale que les autres grands docteurs du christianisme naissant.

Ne l'oublions pas, d'ailleurs, si quelques-uns des Pères de l'Église se sont montrés conciliants à l'égard des lettres profanes, c'est que, avant de recevoir le baptême, ils avaient été élevés dans les écoles païennes. Sous la discipline des rhéteurs, ils avaient contracté de bonne heure avec les auteurs anciens une alliance intime que rien ne pouvait plus détruire. Ils avaient pour toujours lié et enchaîné leur imagination aux souvenirs du passé, avant de lier et d'enchaîner leurs âmes au culte du christianisme. De là sortirent ces grands esprits, philosophes non moins que théologiens, qui illustrèrent les premiers siècles de l'Église. Après eux, il faut bien l'avouer, tout changea : une nuit profonde couvrit l'humanité. Il y avait progrès pour la foi, puisque le christianisme agrandissait sans cesse ses conquêtes et recrutait de nouvelles âmes pour la vie éternelle. Mais il y avait décadence pour tout le reste, et les lettres tombaient dans le plus complet discrédit. Quand on examine les siècles qui suivirent le siècle des Pères de l'Église, cet âge d'or du christianisme, il semble vraiment qu'on assiste à une création nouvelle de l'humanité. Le passé n'existe plus.

Le travail des Grecs et des Romains est comme évanoui. L'humanité recommence son œuvre. Tout est à refaire. Il faudra des siècles pour qu'on voie se renouer l'alliance féconde des croyances chrétiennes et des lettres antiques.

Malgré des exceptions illustres, le moyen âge est une époque d'ignorance. Depuis le cinquième siècle jusqu'au quinzième, on ne recueille que des plaintes sur la décadence des études. Au cinquième siècle déjà, c'est Sidoine Apollinaire qui le constate : « Les jeunes gens n'étudient plus, les professeurs n'ont plus d'élèves, la science languit et meurt. » Au neuvième siècle, malgré les louables efforts de Charlemagne, Loup de Ferrières, le favori de Louis le Débonnaire et de Charles le Chauve, écrit que l'étude des lettres est, de son temps, presque nulle. Tout le monde se plaint de l'inhabileté des maîtres, de la pénurie des livres, du manque de loisir. Au dixième et au onzième siècle, le mal s'aggrave sous l'influence de la féodalité. Sous les successeurs de Charles le Chauve, on construisit plus de châteaux forts qu'on n'éleva d'écoles. La guerre accaparait toutes les forces vives de la nation. Les prélats eux-mêmes jetaient sur l'habit sacerdotal l'armure du soldat. L'ignorance des ecclésiastiques était si grande, que, d'après le témoignage d'Adalbéron, évêque de Laon, « plus d'un évêque ne savait que compter sur ses doigts les lettres de l'alphabet[1]. » Quant aux seigneurs, ils aimaient mieux croiser le fer que noircir les parchemins. Chez les laïques roturiers, il était rare de rencontrer quelqu'un qui sût lire et écrire. Les notaires publics étaient si difficiles à trouver qu'on était obligé de passer les actes verbalement. Au douzième siècle, des progrès s'accomplirent, et l'enseignement d'Abélard excita l'enthousiasme des contemporains. Mais l'instruction restait encore un luxe pour les laïques. La théologie était seule véritablement en honneur. Bien qu'on inscrivît pompeusement sur les programmes les noms de la géométrie et de l'arithmétique, l'étude de ces sciences était à peu près nulle. On ne cultivait les mathématiques, avouent les bénédictins, que pour calculer le jour de Pâques.

1. Adalbéron écrivait dans les premières années du onzième siècle. Cité par Théry, *Histoire de l'éducation en France*, tome I, page 225.

Il serait injuste d'attribuer au christianisme, dont l'autorité fut si grande au moyen âge, la responsabilité exclusive de cette ignorance. Sans doute il s'est trouvé des chrétiens, qui, selon les fortes expressions de saint Jérôme, confondaient *l'ignorance avec la sainteté*. Saint Augustin, prenant en pitié la vaine science humaine, s'écriait : *Indocti surgunt et rapiunt cœlum*. Saint Grégoire le Grand, au sixième siècle, tirait presque vanité des solécismes et des barbarismes qui lui échappaient : « Je rougirais, disait-il, de soumettre aux règles de la grammaire les paroles de l'oracle divin[1]. » L'archevêque de Reims, Hérivée, se félicitait d'avoir rapporté l'âme sauve de ses études[2]. Dans un élan de mysticisme, l'auteur de l'*Imitation* déclarera plus tard que pour plaire à Dieu il faut être ignorant, *oportet fieri stultum :* vertu, avouons-le, moins difficile à pratiquer que les autres vertus chrétiennes !

Mais ces protestations trop nombreuses contre la science ne nous autorisent pas à faire un procès de tendance à l'Église ni à dire qu'elle a été systématiquement hostile au progrès de l'instruction. C'est le contraire qui est le vrai. Dans les premiers siècles de la monarchie française, c'est l'Église seule qui lutte contre la barbarie. Les seules écoles de ce temps-là sont les écoles claustrales et épiscopales. On sait avec quelle ardeur certains ordres monastiques se livraient au travail, avec quelle patience ils recopiaient les manuscrits. La règle de saint Benoît veut que les religieux consacrent à la lecture une partie de leur temps et que les couvents, maisons de prières, soient aussi des asiles de science.

Les causes de l'ignorance du moyen âge, l'Église étant mise hors du débat, doivent être surtout cherchées dans les obstacles que le milieu social opposait à la diffusion des lumières. D'abord les livres manquaient[3]. Loup de Ferriè-

1. Saint Grégoire blâmait l'évêque de Vienne d'enseigner la grammaire dans son école cathédrale. « Il ne faut pas, lui écrivait-il, qu'une bouche consacrée aux louanges de Dieu s'ouvre pour celles de Jupiter. »

2. Voyez *Chronique de Raoul Glaber*, collection Guizot, t. VI, page 252.

3. « Il n'y avait guère que des moines qui écrivissent. Ils étaient fort occupés à écrire des bulles, des psautiers. Il ne leur restait guère

res était obligé d'écrire à Rome et de s'adresser au pape en personne, pour se procurer un ouvrage de Cicéron. On citait comme riche la bibliothèque d'une abbaye qui possédait un exemplaire d'Horace. Mais surtout on n'avait pas de loisirs. Les invasions des Barbares, les guerres particulières, les luttes sans fin de la féodalité, plus tard la résistance contre les Anglais, tous ces événements jetaient dans les esprits un trouble, un désordre qui ne pouvait se concilier avec les calmes travaux de la pensée. Aussi l'éducation du corps, l'éducation militaire, prenait le dessus sur l'éducation de l'esprit. Le jeune gentilhomme n'apprenait guère alors qu'à courir, à chevaucher, à chasser, à figurer dans les tournois et les passes d'armes.

Reconnaissons pourtant les tentatives louables faites dans ces siècles grossiers pour favoriser les études. On a dit avec raison qu'il y avait eu trois Renaissances. La dernière, celle du seizième siècle, que rien n'a interrompue depuis quatre cents ans, ne doit pas faire oublier les deux autres : celle du douzième siècle qui a produit la scolastique, et la première, la plus faible et la moins durable, mais la plus méritoire de toutes, dont Charlemagne a été le promoteur.

Quel était le but que poursuivait Charlemagne en créant des écoles, en établissant dans son propre palais une école et une académie, en étudiant lui-même de toutes ses forces avec une ardeur naïve? Il cédait sans doute à un goût instinctif pour les lettres, à une curiosité naturelle. Mais il voyait surtout dans la culture intellectuelle un moyen de mieux comprendre l'Évangile, de mieux pratiquer les vertus chrétiennes, trop souvent étouffées par la barbarie des mœurs. Guizot l'a remarqué, dans les beaux temps de la Grèce et de Rome, on étudiait pour le seul plaisir de savoir. Les lettres, les sciences, étaient désintéressées; elles n'avaient d'autre fin qu'elles-mêmes. Au moyen âge, elles ne sont plus qu'un moyen. L'étude est subordonnée à un autre but, la connaissance et la pratique du christianisme.

Charlemagne, dans son zèle pour l'instruction, fut se-

de temps pour transcrire des historiens profanes et des poëtes, joint à ce qu'ils avaient encore quelque tradition du mépris des anciens chrétiens, et particulièrement des moines, pour tous les livres des païens. » (Fleury, *du Choix et de la méthode des études*, p. 40.)

condé par Alcuin, son confident, son ami, son professeur. Alcuin fut pour lui un véritable ministre de l'instruction publique, et un ministre excellent. « L'enseignement d'Alcuin fructifia si bien, dit naïvement le moine de Saint-Gall, que les Gaulois et les Francs modernes égalent les Romains et les Athéniens de l'antiquité[1]. » Sa méthode, imitée de celle de Socrate, et qui procédait par demandes et par réponses, l'étendue de sa science, qui embrassait « les choses divines et les choses humaines », ses divers traités sur les arts libéraux, sur la dialectique, sur la rhétorique, sur la grammaire, sur l'arithmétique, sur d'autres sujets encore, tout recommande à l'attention des pédagogues celui que ses contemporains appelaient « le docteur universel et le secrétaire des arts libéraux ».

L'initiative de Charlemagne en faveur du renouvellement des études se manifesta de trois façons principales : 1° par l'exemple qu'il donna lui-même, en étudiant le latin, le grec, en se faisant lire l'histoire ancienne, en s'exerçant à écrire ; 2° par les circulaires pressantes et impératives qu'il adressait aux évêques ; 3° enfin par l'organisation de l'*école du palais*, école modèle, qui suivait partout l'empereur.

Deux traits, deux anecdotes, peignent dans sa naïveté l'impatience, le désir de savoir qui distinguait ce grand prince, plus habile pourtant à manier l'épée que la plume. Charles se laissait aller un jour, devant Alcuin, à rêver tout haut de l'avenir de l'instruction dans son empire : « Ah ! que n'ai-je, s'écriait-il, douze clercs aussi doctes, aussi parfaitement instruits que le furent Jérôme et Augustin ! » — Une autre fois il entre dans une école, et constate que les fils des seigneurs sont moins studieux que leurs camarades : « Ah ! dit-il, vous comptez sur votre naissance, et vous en concevez de l'orgueil ! Sachez que vous n'aurez ni gouvernement ni évêchés, si vous n'êtes pas plus instruits que les autres. »

Charles multiplia les ordonnances en faveur des études : « Que les prêtres, dit-il dans un de ses capitulaires, appellent dans les écoles, non-seulement les enfants des serfs,

1. Voyez un excellent résumé du rôle d'Alcuin, dans le *Dictionnaire de pédagogie*, publié sous la direction de M. Buisson. Paris, Hachette, 1878.

mais aussi les fils des hommes libres. » En 788, il écrivait aux évêques une lettre remarquable, toute pleine de cette conviction que les lumières sont nécessaires à l'homme, et dont voici quelques fragments : « Nous avons jugé utile que, dans les évêchés et les monastères, l'on prît soin, non pas seulement de vivre régulièrement selon notre sainte religion, mais encore d'enseigner la connaissance des lettres à ceux qui sont capables de les apprendre avec l'aide du Seigneur. Quoiqu'il vaille mieux pratiquer la loi que la connaître, il faut la connaître avant de la pratiquer. Plusieurs monastères nous ayant envoyé des écrits, nous avons remarqué que dans la plupart de ces écrits les sentiments étaient bons et le langage mauvais... Nous vous exhortons donc, non-seulement à ne pas négliger l'étude des lettres, mais à vous y livrer de tout votre pouvoir[1]... »

L'enseignement organisé par Charlemagne et Alcuin portait sur ce qu'on appelait au moyen âge les sept arts libéraux. Les trois premiers, la grammaire, la dialectique, la rhétorique, composaient le *trivium* et constituaient l'enseignement des premières années de l'enfance. Plus tard on abordait le *quadrivium*, c'est-à-dire l'étude de l'arithmétique, de la musique, de la géométrie, de l'astronomie. Attribuée à Varron, la distinction des sept arts libéraux ne paraît pas remonter au delà de saint Augustin.

Une décadence nouvelle suivit l'ère de Charlemagne, mais au douzième siècle l'esprit humain se réveilla. Ce fut l'époque d'Abélard. L'histoire ne saurait oublier l'éclat incomparable de son enseignement, l'ardeur et les applaudissements de ces milliers d'étudiants qui se pressaient autour de lui sur la montagne Sainte-Geneviève. Comment expliquer cet étonnant prestige exercé par un homme qui, selon la légende, groupait autour de sa chaire jusqu'à trois mille auditeurs ? Il faut considérer, tout en faisant la part du génie et des qualités personnelles, que dans ces âges d'ignorance la parole vivante du professeur avait une importance tout autrement grande qu'aujourd'hui. De notre temps les livres remplacent les professeurs et rendent presque inutiles les leçons orales. Au temps d'Abélard, les livres n'existaient pas, ou du moins étaient fort rares.

1. Voyez Guizot, *Histoire de la civilisation en France*, XX[e] leçon.

La méthode propre d'Abélard, son caractère original, fut d'appliquer la dialectique à la théologie. Ce fougueux et puissant dialecticien voulait comprendre avant de croire. « Il est ridicule de prêcher aux autres ce qu'on ne peut leur faire comprendre, ni comprendre soi-même. »

L'enseignement d'Abélard fut donc un commencement d'émancipation, un premier essai d'éducation intellectuelle, rationnelle. Mais on sait combien était étroite, mesquine, cette discipline qui est restée célèbre sous le nom de scolastique. Elle consistait à raisonner sur toutes choses, à appliquer à outrance l'art du syllogisme. Ne nous étonnons pas de la faveur qui l'accueillit à une époque encore à demi barbare. On l'a souvent remarqué, de tous les arts de l'intelligence, l'art de raisonner est celui qui attire le premier l'esprit humain au sortir de la barbarie. La dialectique, telle que l'ont pratiquée les docteurs du moyen âge, n'a guère été qu'une école de subtilité, l'art de piétiner sur place, de disputer à perte de vue, sans beaucoup avancer. La théologie, d'ailleurs, restait toujours le but exclusif, le but unique des efforts du raisonnement. Voici comment un auteur du dix-septième siècle, un ecclésiastique, le sage abbé Fleury, jugeait la méthode scolastique et expliquait le succès qu'elle obtint : « Cette manière de philosopher sur les mots et sur les pensées, sans examiner les choses en elles-mêmes, était assurément commode pour se passer de la connaissance des faits, qui ne s'acquiert que par la lecture, et c'était un moyen facile d'éblouir les laïques ignorants par un langage singulier et par de vaines subtilités. »

La scolastique n'a guère mieux compris les moyens que le but de l'éducation. Elle a exagéré la discipline et employé sans scrupule les punitions matérielles. Le fouet est à la mode au quinzième comme au quatorzième siècle. Il n'y a d'autre différence, dit un historien, sinon que les fouets du quinzième siècle sont deux fois plus longs que ceux du quatorzième [1].

L'usage ou plutôt l'abus du fouet, car, pour les choses mauvaises, il y a abus dès qu'il y a usage, avait cependant soulevé des protestations dès le onzième siècle. Un abbé causait avec saint Anselme des enfants confiés à ses soins :

1. Monteil, *Histoire des Français des divers États*.

« Ils sont, lui disait-il, méchants et incorrigibles. Jour et nuit nous ne cessons de les frapper, et ils empirent toujours. » Anselme répondit : « Eh quoi ! vous ne cessez de les frapper ! Et quand ils sont grands, que deviennent-ils ? Idiots et stupides. Voilà une belle éducation qui d'hommes fait des bêtes !... Si tu plantais un arbre dans ton jardin, et si tu l'enfermais de toutes parts, de sorte qu'il ne pût étendre ses rameaux, quand tu le débarrasserais au bout de plusieurs années, que trouverais-tu ? Un arbre dont les branches seraient courbées et tordues, et ne serait-ce pas ta faute, pour l'avoir ainsi resserré immodérément[1] ? »

Parmi les maîtres qui, dès le moyen âge, comprirent la nécessité de la douceur, de la bonté, et qui furent, non des pédants hérissés de syllogismes, mais des éducateurs dans le vrai sens du mot, la postérité ne doit pas oublier Gerson. Né du peuple, le chancelier de l'Université aimait le peuple : il était presque le seul à plaider, auprès de Charles VI et de ses ministres, la cause des déshérités de ce monde. Dès le quatorzième siècle, il écrivait en langue vulgaire de petits traités élémentaires à l'usage et à la portée des *simples gens*. Avec lui, la dialectique s'efface pour laisser parler le cœur et céder la place au sentiment. Son petit livre, *de Parvulis trahendis ad Christum*, est déjà une œuvre de pédagogie humaine. Il y recommande aux maîtres la patience (*blanditiis magis quam terroribus parvuli capiuntur*), et en même temps une vigilance active. Il se préoccupe de la faiblesse de l'enfance et des dangers qui la menacent[2]. Il compare les enfants à de frêles plantes, à des fleurs, qu'il faut arroser, qu'il faut protéger contre les influences mauvaises. Il condamne la lecture du *Roman de la Rose* et déplore qu'on expose la pureté des jeunes gens aux images lascives de la poésie. Il se plaint de la rareté des bons maîtres, demande que le professeur ait pour ses élèves une tendresse de père, et interdit l'usage des châtiments corporels[3]. Il se montre à nous, en un mot, comme

1. Voyez Eadmer, *Vie de saint Anselme*.

2. *Nullum animal facilius quam parvulus a parvulo mutua contagione læditur* (Gersoni *Opera*, Paris, 1606, tome II, page 384).

3. ... *Quam rari sint boni magistri cogitare stupor est. — Præceptor sumat ante omnia parentis erga suos discipulos animum* (*Sermo*

une âme simple, mais grande et supérieure à son temps.

Cet esprit de douceur, ces appels à une discipline libérale furent rares au moyen âge. L'esprit monastique régnait en maître. En 1363 on interdisait aux étudiants l'usage des bancs et des chaises, sous prétexte que ces sièges étaient trop hauts pour ne pas devenir une occasion d'orgueil. On les forçait à s'asseoir par terre sur des bottes de paille; de même on recommandait aux enfants d'être discrets en paroles et de garder habituellement les yeux baissés[1].

Il était temps que la Renaissance vînt, par un retour à la nature, affranchir l'esprit humain et introduire dans l'éducation des méthodes plus larges. Ne nous imaginons pourtant pas que le moyen âge ait été une époque inutile aux progrès de l'humanité. Dans la chaîne des âges, nul anneau n'est sans valeur. Lorsque la Renaissance renouvela les lettres et les arts, il y avait longtemps qu'elle était préparée, soit par les chants de nos poètes nationaux, soit par les discussions des universités, soit par le travail solitaire des moines[2].

Pour ne citer qu'un exemple de ces progrès insensibles, que les grands événements de la fin du quinzième siècle devaient accélérer, nous rappellerons le plan d'études que

de sancto Ludovico). — *Ne pueri cædantur verberibus; minime iracundus sit præceptor. Simplex in discendo, salutaria quædam et jucunda narret.*

1. Voyez Ægidius de Columna et son livre sur l'*Éducation des princes*, livre composé par ordre de Philippe le Bel, dont il avait été le précepteur. Cet ouvrage a été analysé avec soin par M. Théry, *Histoire de l'éducation en France*, tome I, page 341.

2. Dans une histoire complète de l'éducation, il ne faudrait pas omettre le nom du grand pédagogue italien du quinzième siècle, Victorin de Feltre (1378-1440), tour à tour professeur à Padoue, à Venise, à Mantoue. Victorin de Feltre recherchait le développement harmonieux de toutes les facultés physiques et morales de l'homme. Pour les études, il faisait expliquer Homère et Virgile, Démosthène et Cicéron; il exerçait ses élèves à des travaux écrits, en grec et en latin. Sa pédagogie était d'ailleurs profondément chrétienne. Voyez, sur ce sujet l'ouvrage intitulé : *Vittorino von Feltre, oder die Annæherung zur idealen Pædagogik in fünfzehnten Jahrhundert, bearbeitet nach Rosmini von Orelli.* Zurich, 1812.

dressait, dès 1451, Ænéas Sylvius Piccolomini[1]. Dans son opuscule, *de Liberorum educatione,* le futur pape Pie II recommande, avec un zèle égal à celui des humanistes de l'âge suivant, la lecture des poètes, des orateurs, des philosophes de l'antiquité. Sans doute, il exclut les élégiaques, tels que Tibulle, Properce et Catulle, qu'il faut, dit-il, absolument interdire à l'enfant; mais il loue les comédies de Plaute et de Térence; il accueille les tragédies (*tragœdiæ quoque perutiles*). Il n'oublie ni Lucain ni Stace, à côté de Virgile, ni Juvénal ni Perse, à côté d'Horace. Il croit que la géométrie et l'arithmétique sont nécessaires pour exercer l'esprit et assurer la rapidité des conceptions (*ingenium acuit et animum ad percipiendum celerem reddit*). Il estime l'histoire et la géographie, ayant composé lui-même des récits historiques accompagnés de cartes; enfin, au milieu de beaucoup d'autres préceptes judicieux et avisés, il déclare « qu'il n'y a rien de plus précieux au monde qu'une intelligence éclairée (*nihil in terra pretiosius, nihil præstantius illuminato intellectu*).

Entre la barbarie des premiers siècles de la monarchie française et l'éclat dont brille le seizième siècle, il y a donc une série de transitions, de progrès lents, mais continus, que l'historien et le philosophe constatent, sans pouvoir toujours les analyser. Le critique qui viendrait dire qu'on a vu, après la nuit du moyen âge, se lever brusquement et sans préparation le jour éclatant de la Renaissance, ce critique ne ressemblerait-il pas à quelqu'un qui, ayant quitté son lit à midi, alors que le soleil brille de tout son éclat dans le ciel, soutiendrait que cette splendeur du milieu du jour a succédé sans transition aux ombres épaisses de la nuit?

Sachons donc reconnaître les efforts, les travaux lentement et peu à peu accomplis par le moyen âge pour s'affranchir de sa rusticité, de sa grossièreté primitives. Ces

1. *De Liberorum educatione*, dans les œuvres complètes d'Ænéas Sylvius, édition de Bâle, p. 965. Ce livre est dédié à Ladislas, roi de Bohême. Sylvius l'avait composé n'étant encore qu'évêque (*episcopus Tergestinus*). Signalons encore, comme se rattachant à ce mouvement pédagogique du quinzième siècle les ouvrages de deux Italiens, Vergari, *de Ingenuis moribus*, Milan, 1744, et Vegi, *de Liberorum educatione et claris eorum moribus*.

efforts ont été si grands vers la fin, qu'il est tombé d'un excès dans un autre, de l'ignorance dans le pédantisme. Dans les dernières années du quinzième siècle, ce qui déjà domine dans les écoles, c'est l'excès de l'érudition profane. Aussi, les premières protestations que nous rencontrerons, au seizième siècle, chez les réformateurs de l'éducation, seront-elles dirigées plutôt contre les pédants que contre les ignorants. C'est le mépris de la fausse science qui inspirera le franc rire que nous allons entendre éclater dans l'œuvre satirique de Rabelais, et aussi les sourires railleurs que nous surprendrons sur les lèvres de Montaigne.

LIVRE PREMIER

LES RÉFORMATEURS DE L'ÉDUCATION AU SEIZIÈME SIÈCLE

CHAPITRE PREMIER

RABELAIS

Pourquoi Rabelais mérite de figurer au premier rang parmi les réformateurs du seizième siècle. — Ses vues sur l'éducation : partie critique, partie théorique.

I. Critique de la scolastique et de son enseignement. — Sens général de l'épopée burlesque de Rabelais. — Les pédants du moyen âge : résultat de leurs leçons. — Gargantua et Eudémon : l'esprit scolastique et l'esprit moderne confrontés. — Les commentaires subtils, verbeux et pédantesques, avaient pris la place des chefs-d'œuvre originaux. — Les livres de dévotion substitués à la Bible. — La raison remplacée par l'autorité. — Abus de l'érudition et des citations. — Le latin barbare. — Le français latinisé. — Protestations de Rabelais. — Gargantua confié à un précepteur, comme plus tard l'Émile de Rousseau. — Critique du collége de Montaigu. — Critique des universités.

II. La théorie et la pratique de l'éducation nouvelle. — La journée de Gargantua. — Premières pensées consacrées à Dieu : religion intelligente qui cherche la divinité dans ses œuvres. — Soin du corps : la propreté recommandée. — Emploi du temps. — Étude de l'antiquité : enthousiasme pour la Renaissance. — Les lettres grecques mises au premier rang. — L'hébreu. — Réaction contre l'éducation exclusive des livres : leçons de choses. — La gymnastique : les exercices du corps alternant avec les travaux de l'esprit. — Équilibre de toutes les facultés. — Promenades, herborisations, visites dans les ateliers. — Travail manuel. — Éducation industrielle.

III. Considérations générales. — Rabelais aime les lettres, mais il préfère les sciences. — Son goût particulier pour les sciences de la nature. — L'élève de Rabelais doit être un abîme de science. — Excès de travail : efforts démesurés, disproportionnés à la nature humaine. — Rabelais ne néglige pas l'éducation morale. — Comme Montaigne, c'est l'homme tout entier qu'il veut élever et former dans l'ensemble de ses facultés.

Rabelais considéré comme un des maîtres de l'éducation moderne, quel paradoxe, dira-t-on ? Non, car rien n'est

plus exact ni plus légitime. Mais, il faut l'avouer, quelle surprise au premier abord et quel contraste ! Outre la finesse psychologique, l'art d'élever les hommes exige des qualités morales : il veut la gravité, la dignité de la parole et de la pensée. Or Rabelais est précisément le type de la gaieté d'esprit poussée presque jusqu'à la folie, et de la liberté de langage dégénérant en scandaleuse licence. Rabelais est le roi des rieurs. C'est, si l'on veut, un bouffon accompli, mais c'est un bouffon. Comment le moine défroqué, qui pour des farces grossières s'était fait jeter dans l'*in-pace* d'un couvent; le gamin, l'enfant terrible, qui, d'après la légende, prit un jour dans une niche la place de saint François, pour y recevoir l'adoration des paysans du voisinage, et s'y comporter comme Gargantua du haut des tours de Notre-Dame; comment le jovial écrivain, dont il serait peut-être téméraire d'affirmer que sa verve ne fut jamais qu'une ivresse de l'esprit; comment, enfin, l'auteur des polissonneries épiques qu'on appelle le livre de Gargantua et de Pantagruel peut-il avoir des droits à figurer au premier rang parmi les graves penseurs qui, dès le seizième siècle, ont réformé l'art de discipliner et de développer les âmes humaines ?

Pascal a écrit dans ses *Pensées :* « Si l'homme se vante, je l'abaisse; s'il s'abaisse, je le vante, et je le contredis toujours, de façon à lui prouver qu'il est un monstre incompréhensible. » Cette leçon de modestie à la fois et de dignité que Pascal réserve à ceux qui seraient tentés d'être ou trop humbles ou trop orgueilleux, il semble que Rabelais se la donne constamment à lui-même, ou plutôt qu'il la donne à ceux qui seraient tentés, en le lisant, de trop déprécier ou de trop exalter son génie. A certains endroits, on croirait entendre un disciple de Platon ou des Pères de l'Église, un philosophe, un chrétien. La Fontaine ne s'avisa-t-il pas un jour de demander à un prêtre si saint Augustin avait bien autant d'esprit que Rabelais ? Mais, tandis qu'on s'abandonne au charme de ces morceaux exquis, semés çà et là dans le livre, il faut craindre de tourner la page : car on rencontrerait aussitôt une débauche de plaisanteries, un déluge de bons mots ou de gros mots, enfin, un dévergondage inouï d'imagination. On pourrait dire des ouvrages de Rabelais ce qu'il dit lui-même du droit et des commen-

taires que certains légistes y ajoutent : c'est une robe magnifique, « une belle robe d'or triomphante et précieuse, » avec une frange de boue. Seulement, chez Rabelais, la frange est plus large que la robe !

On a souvent essayé d'expliquer ces contradictions, ce bizarre assemblage de sublime et de bouffon. Faut-il, avec les admirateurs les plus zélés de Rabelais, admettre que les passages les plus grossiers de son œuvre ont un sens profond et caché, ou du moins qu'il a dissimulé avec intention, sous le voile de la plaisanterie, des pensées hardies de satire et de protestation contre les abus et les vices du temps? Faut-il croire que cette folie qui se mêle sans cesse à la raison, qui la domine et qui l'étouffe presque, est une folie feinte, une folie à la Brutus? Cette explication est séduisante, et, selon nous, elle est vraie en partie. Il était naturel, en effet, que, dans un temps comme le sien, averti par des exemples journaliers du prix de la prudence, Rabelais, qui ne voulait ni renoncer à son franc parler, ni exposer son repos et sa vie, songeât à faire passer sous le masque et les grelots de la folie les témérités de sa raison. Par de brusques métamorphoses, il a voulu rendre la critique indécise sur le caractère de son livre. A peine le satirique a-t-il pris le temps de se compromettre par quelques attaques contre la société et contre l'Église : voici que le bouffon éclate de rire, d'un rire frivole et sans cause, de sorte que, déconcerté dans son jugement, le lecteur ne sait plus s'il a affaire à un philosophe ou à un fou.

N'abusons pas de cette explication, qui tendrait à exagérer, à multiplier chez Rabelais les intentions réfléchies et calculées. Les étranges disparates que présentent ses écrits sont plus naturelles, moins voulues qu'on ne l'a dit. Dans son riche et large tempérament, Rabelais concilie les extrêmes. Par moment, entraîné vers l'idéal, il a parlé avec noblesse, avec élévation, en homme qui a conscience de son génie; ailleurs, avec le même naturel, il s'est laissé aller, sans arrière-pensée, sans finesse, au courant de sa fantaisie ordurière et extravagante. Jamais écrivain n'a fait plus lestement volte-face, et n'est passé avec plus d'aisance du badinage ou de la farce au ton de l'inspiration morale la plus élevée.

« Où il est bon, il va jusqu'à l'exquis et l'excellent; il

peut être le mets des plus délicats. » Parmi les passages qui justifient le mieux l'admiration de La Bruyère, il faut précisément compter les endroits, assez nombreux, où Rabelais traite de l'éducation [1].

I

Rabelais est revenu plusieurs fois sur le sujet de l'éducation, à propos de Gargantua ou de Pantagruel [2]. Mais comme ses vues n'ont pas varié, on peut les réunir dans une exposition unique. Nous nous contenterons de distinguer deux parties dans ses idées : une partie critique, une partie théorique.

D'une part, notre auteur, avec une verve d'ironie incomparable, attaque la mauvaise éducation de ce temps-là. Venu au monde dans les dernières années du quinzième siècle, il a connu les vices de la scolastique, dont le règne n'était pas terminé, et les travers de la Renaissance, dont les beaux jours commençaient. Il a pu bafouer l'abus des citations, la manie du syllogisme, et, devançant Molière, mettre en scène ces insupportables pédants, qui citent Aristote à tout propos, qui parlent latin ou grec à tort et à travers, qui prennent enfin pour la vraie science un vain étalage de mots. D'autre part, avec une fermeté de raison qui étonne au milieu de pareils excès d'imagination, Rabelais esquisse déjà à grands traits le plan de l'éducation moderne. Il tourne l'esprit du jeune homme vers des objets vraiment dignes de l'occuper ; il entrevoit l'avenir réservé à l'éducation scientifique; il convie l'esprit, non plus aux

1. Voyez, sur ce sujet, le travail de Guizot, *des Idées de Rabelais en fait d'éducation*. Publiée pour la première fois, en 1812, dans les *Annales de l'éducation*, que Guizot dirigea de 1811 à 1813, cette étude a été réimprimée dans les *Méditations et études morales*, 1859. Voyez aussi la troisième partie, chap. I, II et III, du livre de M. Gebhart : *Rabelais, la Renaissance et la Réforme*. Paris, 1877.

2. Voyez surtout les chapitres suivants : livre I, chap. XIV, XV, XXI, XXIII, XXIV; liv. II, chap. V, VI, VII, VIII. Rabelais raconte d'abord l'éducation de Gargantua. Il complète l'exposition de ses vues pédagogiques dans la lettre de Gargantua à son fils.

laborieuses subtilités, aux artifices compliqués que la scolastique avait mis à la mode, mais à de virils efforts, à un large épanouissement de la nature humaine. C'est là, chez Rabelais, le côté particulièrement séduisant : on trouve dans ses écrits, non pas seulement la satire piquante et ingénieuse de l'état présent des choses, mais aussi le pressentiment vif et quelquefois la conscience nette d'un avenir meilleur. Rabelais est de la forte race de ceux qui ne se contentent pas de critiquer ce qui est et qui savent prévoir ce qui sera. Il est injuste de ne voir en lui « qu'un railleur amer qui se joue de nos misères, sans se proposer d'y porter remède [1]. » Pour l'éducation, pour d'autres objets encore, Rabelais n'a pas seulement vu le mal : il a deviné où est le bien, et il l'a dit avec courage, avec enthousiasme.

Suivons maintenant Rabelais dans la double partie de son rôle de critique et de réformateur. On sait quelle est la donnée générale de son épopée burlesque. L'auteur promène à travers le monde, dans une série d'aventures étranges, ses deux personnages principaux, Gargantua et Pantagruel. Ce sont des espèces de géants qui, par exemple, pour être allaités, ont besoin de dix-sept mille neuf cent treize vaches, et qui ne comptent pas moins de dix-huit mentons... Pourquoi Rabelais a-t-il démesurément grossi les proportions de ses personnages? J'y vois surtout pour motif l'exubérance d'une imagination qui cherchait un cadre énorme pour y jeter de colossales facéties : peut-être aussi le calcul d'un satirique malin qui, pour avoir la permission de tout dire impunément, voulait dépayser son lecteur et transporter son récit dans des contrées imaginaires. Quoi qu'il en soit, n'oublions pas que Gargantua et Pantagruel sont des colosses, et, si quelque excès nous choque dans leur éducation, considérons que chez des géants tout doit être gigantesque. Négligeons les folies du début, la naissance de Gargantua par l'oreille gauche, la description de sa layette, les premiers signes d'intelligence qu'il donne à son père Grandgousier, dans un chapitre dont on ne peut pas même rappeler le titre. De trois à cinq ans, il passe son temps comme les enfants du pays, « à boire, manger et dormir, à manger, dormir et boire, à dormir,

1. M. D. Nisard, *Histoire de la littérature française.*

boire et manger[1]. » Rabelais, qui jusqu'à sa mort n'a dédaigné aucune de ces trois choses, ne semble pas trouver mauvais cet épicurisme de la première enfance. Gargantua ne tardera pas, d'ailleurs, à rattraper le temps perdu.

Gargantua est né, comme Rabelais lui-même, dans la dernière moitié du quinzième siècle; « l'art d'impression n'était pas encore en usage. » On commence donc par l'élever d'après les méthodes scolastiques. A cinq ans, émerveillé de ses dispositions, Grandgousier le confie « à ung grand docteur sophiste, nommé maistre Thubal Holoferne; puis, à ung aultre vieux tousseux, maistre Iobelin Bridé[2] ». Gargantua reste plus de vingt ans entre leurs mains, apprenant si bien les livres où il étudie qu'il était capable de les réciter par cœur au rebours. Il travaille de toutes ses forces et met tout son temps à l'étude. — Et cependant « son père aperçeut que en rien ne prouffitoit; et qui pis est, en devenoit fou, niays, tous resveux et rassoté[3]. »

Tel est l'effet que Rabelais attribue aux leçons des pédants scolastiques. Sous cette discipline inintelligente, qui surcharge la mémoire d'une érudition indigeste, qui emploie de longues années à étudier sans profit des livres insipides, tels que le moyen âge en avait produit en abondance, l'esprit perd toute initiative, toute spontanéité; il s'hébète au lieu de se dégourdir; il s'enfonce dans les obscurs détours de la dialectique syllogistique; il ne sait plus penser avec simplicité ni parler avec franchise.

Aux résultats de cette éducation artificielle qui retient Gargantua « pendant dix-huit ans et onze mois » sur le *de Modis significandi,* Rabelais oppose les effets d'une éducation naturelle, qui fait appel à l'expérience et aux faits; qui forme le jeune homme, non pas seulement pour les discussions théologiques, mais pour la vie réelle, pour les conversations du monde; qui, enfin, sait instruire et dé-

1. Comparez ce passage de Diderot : « Grâce à ses heureuses dispositions et aux leçons continuelles de ses maîtres, Mangogul (le héros des *Bijoux indiscrets*) n'ignora rien de ce qu'un jeune prince a coutume d'apprendre dans les quinze premières années de sa vie, et sut, à l'âge de vingt ans, boire, manger et dormir aussi parfaitement qu'aucun potentat de son âge. »

2. Liv. I, chap. XIV.

3. Liv. I, chap. XV.

velopper l'intelligence, sans étouffer les grâces, la gentillesse, la liberté native de l'esprit. Au jeune Gargantua, qui a pâli sur les livres et les commentaires scolastiques, et qui n'y a rien appris en vingt ans, il oppose le jeune Eudémon qui, en deux ans, grâce aux méthodes nouvelles, s'est habitué à s'exprimer avec aisance, à penser avec justesse, qui se présente sans hardiesse, mais avec assurance, et non plus les yeux baissés, comme les professeurs du moyen âge le recommandaient à leurs élèves : le type, enfin, de l'adolescent accompli, instruit sans pédantisme, modeste sans timidité, tel que nous nous représentons les jeunes Grecs du temps de Socrate et de Platon.

Mais laissons parler Rabelais lui-même. — Effrayé du peu de progrès que fait Gargantua, Grandgousier consulte un de ses amis, « Philippes des Marays, viceroy de Papeligosse : — Mieulx luy vauldroit rien n'apprendre, lui dit cet ami, que telz livres soulz telz precepteurs apprendre... Car leur sçavoir n'estoit que besterie, et leur sapience n'estoit que moufles, abastardisant les bons et nobles esperitz, et corrompant toute fleur de jeunesse. Prenez, dist-il, quelqu'ung de ces ieunes gens du temps present, qui ait seullement estudié deux ans, » et voyez s'il n'a pas meilleur langage que votre fils. — Grandgousier accepte la proposition. On met en présence Gargantua et un jeune page, nommé Eudémon, « tant testonné, tant bien tiré, tant bien espousseté, tant honneste en son maintien, que trop mieulx ressembloit quelque petit angelot qu'ung homme. »

Alors Eudémon, encouragé à prendre la parole, se tourne vers Gargantua; et « le bonnet au poing, la face ouverte, la bouche vermeille, les yeulx asseurez, et le regard assis sur Gargantua, avecques modestie iuvénille, » il le complimente élégamment et gracieusement. Mais, à tout ce que le jeune page lui dit d'aimable, Gargantua ne trouve rien à répondre. « Toute sa contenence feut qu'il se print à plorer comme une vache, et se cachoit le visaige de son bonnet, et on ne peut tirer de luy une parolle. »

Est-il possible de mieux peindre que dans ce charmant tableau, de mieux personnifier que dans ces deux écoliers deux méthodes d'éducation contraires : celle qui s'inspirant de l'idéal monastique engourdit plus qu'elle n'excite les facultés, qui fatigue l'intelligence par un exercice machinal

de la mémoire, qui enfin, comme une rouille grossière, ternit et alourdit l'esprit; et celle, au contraire, qui, laissant plus de liberté à l'élève, forme des intelligences vives, alertes, des caractères francs et ouverts, qui enfin, comme une flamme légère, s'insinue dans toute l'âme et en anime toutes les parties ?

Gargantua et Eudémon, c'est bien le moyen âge et l'esprit moderne mis en présence et confrontés. Si d'ailleurs cette petite scène de comédie nous paraît insuffisante comme critique de l'esprit scolastique; si elle ne dit pas assez nettement ce qu'elle laisse deviner, l'analyse de quelques autres passages de Rabelais achèvera de fixer nos idées, et nous permettra de distinguer clairement ce que notre auteur reproche à la discipline du moyen âge.

D'abord, en homme de la Renaissance, épris des chefs-d'œuvre de l'antiquité, Rabelais s'indigne ou plutôt se moque, — car l'indignation prend presque toujours chez lui la forme de l'ironie, et la colère se traduit par des éclats de rire, — Rabelais se moque de cette littérature pédantesque qui n'avait guère mis au jour d'œuvres originales, mais où pullulaient les commentaires, les interprétations verbeuses, les discussions subtiles. Qu'on lise, par exemple, au chapitre VII du livre II, le catalogue fantaisiste « de la librairie de Saint-Victor ». Ce répertoire ne comprend aucun titre authentique; mais, amalgamant quelques noms d'auteurs connus avec des mots imaginaires, Rabelais essaye de nous donner une idée de ces innombrables productions scolastiques, où la puérilité le disputait à l'ennui. Entre mille autres inventions drolatiques, et à côté d'excentricités qui dépassent toute mesure, Rabelais, pour caractériser les dissertations des théologiens, des maîtres de la jeunesse d'alors, trouve des expressions comme celle-ci: *Barbouillamenta Scoti !* Ce seul mot en dit plus long que toute une tirade.

D'un autre côté, Rabelais, dans sa lutte contre le moyen âge, n'est pas seulement l'élève de la Renaissance. Il a subi aussi l'influence de la Réforme, à laquelle il avait failli adhérer. Calvin, un instant, avait compté sur lui [1]. C'est

1. M. Gebhart remarque avec raison que l'éducation de Gargantua est beaucoup plus protestante que catholique.

dire qu'il préfère la lecture directe de la Bible, de ce qu'il appelle les saintes Lettres, à toutes les paraphrases théologiques, à tous les livres de dévotion que la piété des fidèles multipliait, sans que le talent répondît toujours aux bonnes intentions. « I'ayme bien mieulx ouir l'Evangile et beaucoup mieulx m'en trouve que de ouir la vie de sainte Marguerite, ou quelque aultre cafarderie. » Comme exemples de cette littérature dévote, Rabelais, dans la liste des ouvrages de la librairie Saint-Victor, invente les titres suivants : *le Secret d'humilité, le Chaudron de magnanimité, les Fanfares de Rome, le Moutardier de pénitence,* etc.

Ce que Rabelais n'admet pas non plus dans l'éducation qu'il combat, c'est l'usage de s'en rapporter pour tout à l'autorité, en oubliant la raison. Allons-nous, par exemple, nous récrier, parce que Gargantua est né de la façon étrange que l'on sait ? Rabelais nous arrête et nous dit en parodiant le langage d'autrefois : « Pourquoy ne le croiriez-vous ? Pour ce, dictes-vous, qu'il n'y ha nulle apparence. Ie vous dy que pour ceste seule cause, vous le debvez croire en foy parfaicte ; car les sorbonnistes disent que foy est argument des choses de nulle apparence [1]. » On ne saurait railler plus finement la crédulité du moyen âge. Et ailleurs, quand Janotus, délégué par l'Université pour réclamer les cloches volées par Gargantua, a prononcé un discours ridicule, bourré de textes latins, hérissé de *quoniam* et de *ergo,* Gargantua lui répond « qu'il doit se contenter de raison. — Raison, réplique Janotus, nous n'en usons point céans [2] ».

Je sais bien qu'on pourrait reprocher à Rabelais lui-même de n'être pas exempt des défauts qu'il reprend si plaisamment chez ses contemporains. Il abuse de l'érudition, il a la manie des citations. Oui, mais il faut lui savoir gré précisément de protester contre un système dont il avait subi l'influence. D'ailleurs, s'il est pédant avec les pédants qu'il bafoue, n'est-ce pas à la façon de Socrate, qui se fait sophiste pour mieux désarçonner les sophistes ?

Un autre défaut de l'éducation d'alors, — vice excusable en un sens, parce qu'il résultait de la crise que subissait la

1. Livre I, chap. VI.
2. Livre I, chap. XXI.

langue française en voie de formation — c'était la manie de parler grec et latin en français. Budé, Dorat et d'autres érudits distingués favorisaient cette mode. Rabelais ne s'est point fait faute de ridiculiser leur langage. Quoi de plus amusant que le chapitre où Pantagruel rencontre le Limousin « qui contrefaisoit le languaige françoys ? » — D'où viens-tu à cette heure ? lui demande-t-il. L'écolier répond : « De l'alme, inclyte et celebre Academie, que l'on vocite Lutece. — Et à quoy passez vous le temps vous aultres, escholiers de Paris ? — Nous transfretons la Sequane au dilucule et crepuscule. Nous deambulons par les compites et quadrivies de l'urbe....., nous captons la benivolence de l'omniiuge, omniforme, et omnigene sexe féminin[1]. »

Mais revenons à Gargantua. Quand son père Grandgousier se fut convaincu, après l'entretien avec Eudémon, de sa gaucherie et de sa sottise, tout courroucé, il voulait d'abord occire maître Jobelin ; mais, après réflexion, il se contente de le mettre à la porte, et de confier son fils à Ponocrate, le maître du jeune Eudémon, pour qu'il reçoive entre ses mains l'éducation nouvelle. Remarquons-le, c'est à un précepteur unique que Rabelais confie l'éducation de son élève, comme Rousseau fera plus tard pour son Émile.

C'est à Paris que Ponocrate conduit son disciple : hommage rendu par Rabelais à la ville qui était déjà pour la France le centre et le foyer des lumières. Mais Ponocrate se garde bien de faire suivre à Gargantua les cours de l'Université. Encore moins l'enferme-t-il dans ce triste collége de Montaigu, dont la discipline de fer était devenue célèbre, et où se succédèrent sur les mêmes bancs, au début du seizième siècle, trois hommes destinés à des rôles bien différents : Érasme, Calvin et Loyola. Rabelais n'avait pas bonne opinion des internats en général, et particulièrement de celui de Montaigu. Voici comment Ponocrate s'excuse auprès de Grandgousier de n'y avoir pas placé Gargantua : « Mieulx sont traictez les forcez entre les Maures et Tartares, les meurtriers en la prison criminelle, voyre certes les chiens en vostre maison, que ne sont ces malautruz dedans ce colliege de pouillerie... Et si

1. Livre II, chap. VI.

i'estoys roy de Paris, le diable m'emporte si ie ne mettoys le feu dedans, et feroys brusler et principal et regens, qui endurent ceste inhumanité devant leurs yeulx estre exercee[1]. »

Rabelais n'a pas exprimé didactiquement son opinion sur l'Université de Paris; mais il est facile de deviner ce qu'il en pensait en lisant la harangue, déjà citée, qu'il met dans la bouche d'un de ses professeurs, maître Janotus de Bragmardo. Il lui prête des syllogismes absurdes; il le fait argumenter *in modo et in figura,* avec tout l'attirail grotesque de la dialectique syllogistique. De plus, il lui attribue des phrases d'un latin incorrect, trop à la mode à cette époque, par exemple : *Ego habet bonum vino.*

Il n'est guère d'université de ce temps-là que la verve de Rabelais ait épargnée. Rappelant les souvenirs de sa propre vie nomade, de ses pérégrinations d'étudiant, il fait voyager Pantagruel de ville en ville, et s'arrête dans chacune le temps de lui décocher quelque trait de satire[2]. A Poitiers, on étudie, mais les écoliers sont bien à plaindre : « ne sçavoyent à quoy passer le temps ». A Bordeaux, Pantagruel ne trouve pas « grand exercice », rien que des bateliers jouant sur le rivage. De Bordeaux, il va à Toulouse. Là, il apprit fort bien « à dancer, à jouer de l'espee à deux mains, comme est l'usance des escholiers de ladicte université; mais il n'y demoura guere, quand il veit qu'ilz faisoyent brusler leurs regens tous vifz, comme harans soretz ». Peu aimable pour les Toulousains, Rabelais n'est pas plus respectueux pour la Faculté de Montpellier, où il avait cependant étudié. Pantagruel voulait d'abord y apprendre la médecine; mais il considéra que « l'estat estoyt fascheux par trop et melancholique, et que les medicins sentoyent les clysteres comme vieulx diables ». Pour ces raisons, Pantagruel renonce aux études médicales, et se retourne vers le droit. Mais pouvait-on l'apprendre à Montpellier? Pas sérieusement, d'après Rabelais, car il n'y avait dans cette ville que *trois tigneux et ung pelé de légiste;* nous dirions aujourd'hui *trois pelés et un tondu.* Par suite, nouveaux voyages, qui n'offrent guère d'inté-

1. Livre I, chap. XXXVII.
2. Livre II, chap. V.

rêt, à Valence, à Angers, et enfin à Bourges, qui est la seule université dont Pantagruel se déclare à peu près satisfait, et « ou il prouffita beaucoup en la Faculté des loix ».

Nous ne nous étonnerons plus, après cette revue satirique, que Rabelais, dédaignant pour son élève les cours des colléges et des universités, et voulant d'ailleurs mieux marquer ses intentions de réforme, l'ait confié à un précepteur unique et de son choix.

Ponocrate, nous l'avons vu, conduit Gargantua à Paris, et là commence, sous sa direction, l'éducation du jeune homme. En maître avisé, Ponocrate veut savoir d'abord où en est son élève : il pratique la méthode que recommandera Montaigne, et qui consiste « *à faire d'abord trotter* le jeune esprit devant soi », afin de juger de son train naturel. Ponocrate laisse donc Gargantua vivre à sa guise, et alors se dévoilent mieux encore les vices de l'éducation scolastique. Gargantua est paresseux, Gargantua est gourmand, comme l'étaient, au dire de Rabelais, les moines de ce temps-là, comme Rabelais l'était lui-même. Gargantua est malpropre. Il se peigne avec un peigne très-primitif : *les quatre doigts et le pouce.* « Ses premiers precepteurs disoyent que soy aultrement pigner, laver et nettoyer, estoyt perdre son temps en ce monde. » Tout cela n'est pas un tableau de fantaisie : les témoignages qu'on peut recueillir sur les écoliers du moyen âge prouvent qu'ils étaient loin de considérer la propreté comme une vertu. Un écrivain du temps, J. de Hauteville, nous dit des étudiants de Paris qu'ils négligeaient les soins les plus vulgaires, qu'ils étaient mal vêtus, mal peignés : détail qui n'est pas insignifiant pour ceux qui croient que la bonne tenue du corps importe à la bonne éducation de l'âme. Enfin, comme dernier trait des habitudes que Gargantua a prises « sous ses precepteurs sophistes », Rabelais nous le montre, après un copieux déjeuner, se rendant à l'église pour y entendre « vingt et six ou trente messes ! » Ce n'est pas que Rabelais soit un impie, ou qu'il songe à détourner son élève des pratiques de la religion ; mais ce qu'il ne veut pas, c'est l'abus de la dévotion, c'est une religion qui se réduirait à des momeries extérieures et qui ne serait pas l'expression d'un sentiment vrai de piété.

Lorsque Ponocrate s'est rendu compte de la sotte manière de vivre de Gargantua, il essaye de le corriger, de le redresser, en le gouvernant d'après ses propres principes ; mais cela, sans se presser, sans se hâter, « considérant que nature ne endure mutations soubdaines sans grande violence[1]. »

Ponocrate prépare donc doucement Gargantua, par une transition lente, au changement de régime qu'il va subir. Passons sur le moyen drolatique qu'il emploie et qui consiste à purger Gangantua, afin de lui « nettoyer toute l'alteration et perverse habitude du cerveau ». Ce qui est plus sérieux, c'est qu'il lui fait fréquenter des gens instruits, élevés selon les méthodes nouvelles, afin qu'en leur compagnie l'émulation lui vienne et l'excite à travailler pour leur ressembler.

II

Nous sommes arrivé à la seconde partie de notre étude. Soustrait aux pédants et à leur routine, lavé des taches de sa première éducation, Gargantua, dont l'esprit est redevenu sain, va recevoir l'éducation nouvelle. Que sera cette éducation?

Ce qui frappe tout d'abord, c'est l'énorme somme de travail que Ponocrate exige de son disciple. Gargantua se lève à quatre heures du matin. Beaucoup de nos contemporains trouveraient, sans doute, que cette éducation-là commence de trop bonne heure! La journée presque entière est remplie par l'étude. En substituant des méthodes plus libérales à la discipline rigide des siècles précédents, Rabelais n'a nullement songé à introduire le relâchement et le laisser-aller dans les études. Il veut, au contraire, des efforts continus et une prodigieuse activité. On s'aperçoit que Rabelais appartient déjà à ces temps modernes où le travail est devenu la loi commune, où la raison proclame le devoir d'utiliser tous les moments de la vie, afin de faire produire aux facultés humaines, par une infatigable acti-

1. Livre I, chap. XXIII.

vité, tous les fruits qu'elles contiennent en germe. Ponocrate occupe l'esprit de son élève, même pendant qu'il s'habille : « Ce pendant qu'on le frottoit, luy estoit leue quelque pagine de la divine Escripture. »

Mais, en même temps qu'il entre de plain-pied dans les voies de l'éducation moderne et aux contemplations paresseuses substitue l'action intense de l'esprit, Rabelais ne renonce pas à ce qu'il y avait de bon et d'essentiel dans l'éducation du passé. Je veux dire que, pour devenir plus laborieuse, plus savante, l'instruction de Gargantua ne cesse pas d'être religieuse, intelligemment et sagement religieuse. C'est vers Dieu, « vers le grand plasmateur de l'univers, » que Ponocrate tourne la première pensée de Gargantua : « Souventes foys se adonnoit à reverer, adorer, prier et supplier le bon Dieu. » Seulement, au lieu de se borner à une adoration vague et pour ainsi dire abstraite de la divinité, la religion de Gargantua cherche aussi à se satisfaire par l'étude des œuvres du Créateur. A peine levés, Gargantua et son maître considèrent l'état du ciel : ils admirent et surtout ils étudient la voûte céleste, ils notent les différentes positions des étoiles. Le soir, avant de se livrer au sommeil, ils reprendront les mêmes observations. N'est-ce pas la plus belle, la plus religieuse, en un sens, de toutes les prières, que cette contemplation raisonnée et savante d'un jeune esprit dont le premier et le dernier regard, au réveil et le soir, se portent sur l'œuvre de Dieu?

Un autre caractère de l'éducation nouvelle, c'est l'attention accordée aux soins hygiéniques. Rabelais n'a pas oublié qu'il a été médecin du corps avant de devenir médecin de l'âme. Aucun détail n'est omis, même parmi les plus répugnants. On n'en était plus à croire qu'il est permis de loger la science dans un corps crasseux et qu'un extérieur malpropre et négligé ne sied pas mal à l'élévation des pensées. Gargantua consacre donc quelque temps à se peigner, même à se parfumer, sans cesser pourtant, tout en vaquant à ces soins de toilette, de faire travailler son esprit et de répéter ses leçons de la veille.

Rabelais a eu soin de nous faire connaître, heure par heure, l'emploi des journées de Gargantua. Avant le repas du matin, il consacre d'abord trois heures à la lecture. Quels sont les livres mis entre ses mains? Bien que Rabelais

ne le dise pas en cet endroit, le doute n'est pas permis : ce sont les grands auteurs de l'antiquité profane. Qu'on relise la magnifique lettre de Gargantua à Pantagruel; personne n'a célébré avec plus d'enthousiasme la renaissance des lettres : « Dans ma ieunesse, dit Gargantua, le temps estoyt tenebreux, et sentant l'infelicité et calamité des Gothz, qui avoyent mis à destruction toute bonne litterature. Mais, par la bonté divine, la lumiere et dignité ha esté de mon eage rendue es lettres... Maintenant toutes disciplines sont restituees, les langues instaurees, grecque, sans laquelle c'est honte qu'une personne se die sçavant; hebraicque, caldaicque, latine... Tout le monde est plein de gens sçavans, de precepteurs tres doctes, de librairies tres amples, et m'est advis que, ny au temps de Platon, ny de Ciceron, n'estoyt telle commodité d'estude qu'on y veoit maintenant... Les femmes et filles (elles mesmes) ont aspiré à ceste louange et manne celeste de bonne doctrine. Tant y ha qu'en l'eage ou ie suis, i'ay esté contrainct d'apprendre les lettres grecques... Et vouluntiers me delecte à lire les *Moraulx* de Plutarche, les beaulx *Dialogues* de Platon[1]. »

C'est le grec que Rabelais met au premier rang; le grec que le moyen âge avait négligé, qu'Abélard n'avait jamais su, et que les théologiens, pour se dispenser sans doute de l'apprendre, appelaient la langue des hérésies[2].

1. Livre II, chap. VIII.

2. Il n'était pas rare, au seizième siècle, que le grec fût mis avant le latin. Un réformateur allemand, Wolfgang Ratich (1571-1635), qui demandait avec raison que l'on commençât par apprendre la langue maternelle, voulait que l'élève passât de l'allemand à l'hébreu, de l'hébreu au grec et du grec au latin. Ce pédagogue, assez original dans ses vues, faisait apprendre le latin dans Térence, qu'on expliquait trois fois de suite d'un bout à l'autre avant d'aborder la grammaire. C'est déjà une première esquisse de la méthode Jacotot. Voici comment un auteur anglais, M. R. Hébert Quick, dans un livre paru en 1868 : *Essays on educational reformers*, pp. 35-36, résume les principes pédagogiques de Ratich : 1° Chaque chose avec ordre et selon le cours de la nature. 2° Une seule chose à la fois. 3° La même chose répétée plusieurs fois. 4° Ne rien apprendre par cœur. 5° L'uniformité en toutes choses : par exemple, les grammaires des différentes langues construites sur le même plan. 5° Faire connaître la chose elle-même avant ses modifications : *Ne modus rei ante rem.* 7° *Per inductionem et experimentum*

Mais l'éducation du chrétien ne peut se réduire à la connaissance des lettres païennes. Rabelais veut aussi que l'on sache l'hébreu, afin de connaître à leur source et dans leur forme originale les monuments de la littérature sacrée. L'hébreu était, au seizième siècle, plus en honneur que de nos jours. Épris d'une noble curiosité pour tout le passé, les grands esprits de la Renaissance partageaient leur amour entre la langue biblique et les langues profanes, entre les saintes lettres et les lettres païennes[1].

La lecture est devenue parfois la passion unique, exclusive, des érudits de la Renaissance. En présence de ces trésors littéraires que les événements leur ouvraient enfin, les lettrés restèrent absorbés toute leur vie dans l'admiration des beautés qui se révélaient à eux pour la première fois, de même que les moines du moyen âge vivaient impassibles dans la méditation des vérités chrétiennes. Ces excès studieux, qui compromettent la vie pratique, qui nuisent à l'action, Rabelais avait l'esprit trop large pour les approuver. Il connaissait trop les divers aspects de la nature humaine, il savait trop le prix de la vie active et en plein air, pour laisser Gargantua pâlir et s'étioler sur les livres, dans l'ombre des bibliothèques. Aussi, après l'étude du matin, il le mène jouer; la paume, la balle succèdent à la lecture : « gualantement s'exerçoit le corps, comme il avoit son ame auparavant exercé. » C'est dans cet heureux équilibre des facultés morales et des facultés physiques qu'il faut chercher, en effet, l'idéal de l'éducation. Rabelais a compris qu'on ne devait point, par le développement exclusif d'une moitié de l'homme, sacrifier l'autre moitié.

Après une matinée si bien remplie, « Monsieur l'appetit vient. » Le repas de Gargantua est sobre et frugal. Il s'agit simplement de calmer les abois de l'estomac. Rabelais a tout à fait oublié ici qu'il a affaire à un géant, à un estomac énorme. Le philosophe qui traite sérieusement de la nature

omnia. 8° Faire toutes choses sans contrainte. — Voyez aussi sur ce sujet Raumer, *Geschichte der Pædagogik*.

1. C'est au philologue allemand Reuchlin (1455-1522) qu'est due surtout l'initiative des études hébraïques au seizième siècle : ses *Rudimenta Hebraicæ linguæ* datent de 1506.

humaine, telle qu'elle est, a pris entièrement la place du romancier et du fantaisiste.

Dans l'éducation que rêve Rabelais, on étudie toujours, même à table. Là, l'instruction se fait en causant : l'entretien porte sur les mets, sur les objets qui frappent les yeux de Gargantua, sur la nature et les propriétés de l'eau, du vin, du pain, du sel, etc. Chaque nouvel objet est l'occasion d'une leçon nouvelle. Sans aucun effort, le jeune homme acquiert une foule de connaissances utiles. On reconnaît ici le premier germe de la méthode que les Américains de nos jours appellent les *leçons de choses,* et qui consiste à montrer l'objet dont on veut apprendre la nature à l'enfant. Par exemple, lit-on, dans une école primaire, une fable où il est question d'un nid d'oiseau : on a soin de mettre sous les yeux de l'élève un nid véritable. L'objet sensible, dans ce système, est le point de départ de l'idée, de l'explication abstraite. Combien il y a plus de chance pour que l'enfant retienne l'idée générale, si l'on a introduit et placé cette idée dans son imagination sous la garde, pour ainsi dire, d'un souvenir sensible !

Ces vérités s'imposent aujourd'hui à la pédagogie. Il semble que Rabelais les ait entrevues quand il demande que tout ce qui frappe la vue de Gargantua devienne matière à question et à explication; de même quand il lui fait apprendre les mathématiques en se jouant « par récréation et amusement. » Le repas fini, en effet, après s'être lavé les mains et les yeux de belle eau fraîche, après avoir rendu grâces à Dieu par beaux cantiques faits à la louange de la munificence et bénignité divines, on apportait des cartes, « non pour iouer, mais pour s'instruire de mille gentillesses et inventions nouvelles qui se rapportoyent à l'arithmeticque; en ce moyen, Gargantua entra en affection d'icelle science numerale. »

Il en est de même de la géométrie, de l'astronomie, de la musique. Gargantua se familiarise avec ces sciences par des moyens sensibles, par des méthodes amusantes qui lui en dissimulent les difficultés. Il n'y a qu'un défaut à tout cela : Rabelais néglige de nous dire quels étaient au juste ces méthodes et ces moyens. C'est là du reste l'imperfection la plus grave des vues de Rabelais sur l'éducation. Il a écrit une esquisse large et brillante; il ouvre des hori-

zons, il marque la voie à suivre, mais il ne descend pas dans le détail pratique des choses. En romancier, il constate les résultats de l'éducation de Gargantua ; il ne dit pas assez, en pédagogue, comment on les obtenait.

Mais poursuivons le récit de la journée de Gargantua. La digestion faite, l'étude recommence. On se remet au travail pour trois heures ou davantage, et les lettres antiques sont encore l'objet de cette longue leçon. Cela fait, on quitte les livres, on sort de la maison, et, jusqu'au souper, le reste du temps est consacré aux exercices du corps. Équitation, lutte, natation, toute espèce de jeux physiques, la gymnastique sous toutes ses formes, il n'est rien que Gargantua ne fasse pour dégourdir ses membres et fortifier ses muscles. Il faut lire, dans le texte même, la description étincelante de cette variété d'exercices. Le jeu des muscles et des membres, les mouvements du corps, c'était pour une imagination comme celle de Rabelais, imagination sensible, volontiers éprise des formes matérielles, une inépuisable mine à descriptions. Aussi, Rabelais s'en donne-t-il à cœur joie : comme, fatiguée d'être sérieuse et calme, sa plume se lance avec frénésie dans une de ces débauches de style qui lui sont familières, et où il est vraiment prodigieux par l'abondance des mots et les tours de force du langage.

Après cette orgie de gymnastique, où Rabelais, non sans excès, semble avoir voulu donner au corps une revanche sur l'ascétisme du moyen âge, l'éducation de l'esprit reprend ses droits, et Gargantua continue à s'instruire. Pour rentrer au logis, on traverse la campagne, et on fait de la botanique en passant « par quelques prez ou aultres lieux herbus, visitans les arbres et plantes ; les conferens avec les livres des anciens qui en ont escript... et en emportans les pleines mains au logis... » Rabelais, on en voit ici une nouvelle preuve, aimait l'instruction donnée par les choses elles-mêmes Dans son système, il semble qu'il n'y ait guère de leçon directe, d'enseignement positif, didactique. Le précepteur se contente d'aider les recherches de l'élève, d'exciter sa réflexion personnelle, de surveiller ses études solitaires, de le mettre enfin sur la piste de la vérité.

Nous approchons du terme de la journée. « Eulx arrivez au logis ; repetoyent quelques passaiges de ce qui avoit esté leu et s'asseoyent à table. » Le souper est large et copieux.

A l'inverse du déjeuner, Rabelais veut qu'on y mange autant qu'on en a envie. Mais, quoique destiné à satisfaire amplement l'estomac, le souper n'est point perdu pour l'esprit : on y continue les leçons du déjeuner, on s'y livre à des propos utiles. Puis, après grâces rendues, on fait de la musique, on joue aux cartes, aux dés ; ou bien on va visiter les compagnies de gens lettrés ou les personnes qui ont vu les pays étrangers. Rien n'est oublié de ce qui peut développer et former une jeune intelligence.

La journée s'achève, comme elle a commencé, par une nouvelle leçon d'astronomie, donnée en plein air, devant le ciel étoilé. Puis, à la mode des pythagoriciens, on récapitule tout ce qu'on a vu et appris durant le jour. Enfin, avant de s'abandonner au repos, on adresse une dernière prière à Dieu, pour l'adorer, pour confirmer sa foi, pour le glorifier de sa bonté immense, pour lui rendre grâces de tout le temps passé et se recommander à lui pour l'avenir

Heureux l'enfant élevé d'après ces principes, dont la piété serait une effusion du cœur, et non un mouvement des lèvres; dont les études auraient été vivifiées, égayées dans la mesure du possible, par la présence même des choses qu'il étudie; dont l'instruction enfin serait, non pas l'entassement des connaissances dans une cervelle contrainte et violentée, mais le libre et spontané épanouissement d'un esprit qui, de lui-même, aspire à un perpétuel progrès !

Nous avons vu le programme habituel des journées de Gargantua, mais d'autres soins, d'autres occupations, viennent de temps en temps s'entremêler aux études ordinaires. Si le temps est pluvieux, si par suite les promenades et les courses en pleine campagne sont interdites, Gargantua reste à la maison, et pour s'occuper, après l'étude du matin, il s'ébat à fendre, à scier du bois, à battre les gerbes dans la grange. Rousseau se souviendra de Rabelais, quand il exigera qu'Émile apprenne un métier manuel, et Pestalozzi se ressouviendra de Rousseau, quand il fondera ses instituts agricoles.

Gargantua, qui sait tant de choses, ignore-t-il les arts? Non, Rabelais lui recommande expressément la musique, la peinture et même la sculpture[1]. Gargantua doit être un

1. Rabelais tient beaucoup aux arts d'agrément, notamment à l'es-

homme complet. Aussi va-t-il quelquefois entendre, pour être au courant de tout, les leçons publiques, « les plaidoyez des gentilz advocatz, les discours des prescheurs evangelicques[1]. » Ce qui est plus remarquable encore, c'est que Rabelais envoie son élève visiter les magasins d'orfèvrerie, les fonderies, les cabinets d'alchimie et, en général, tous les ateliers où s'exerçait l'industrie de l'époque. Dans une éducation achevée Rabelais comprend qu'il faut faire une part à la connaissance des arts mécaniques, et on sent déjà poindre ici l'éducation industrielle des temps modernes.

III

Après cette longue analyse, il est facile de juger, dans leur ensemble, les théories pédagogiques de Rabelais[2]. Ce qui les caractérise, au fond, c'est un retour enthousiaste vers l'antiquité. Rabelais, mieux qu'aucun autre écrivain de ce temps-là, personnifie l'esprit de la Renaissance. Avec quelle joie il salue l'imprimerie, inventée « par inspiration divine » pour reproduire les œuvres des Grecs et des Latins ! Avec quelle vivacité il s'irrite contre les ennemis des lettres antiques ! « Comment se fait-il, écrit-il à son ami Tiraqueau, qu'au milieu de la lumière qui brille dans notre siècle, et lorsque par un bienfait spécial des dieux nous voyons renaître les connaissances les plus utiles et les plus précieuses, il se trouve encore des gens qui ne veulent ou ne peuvent ôter leurs yeux de ce brouillard gothique, dont nous étions enveloppés, au lieu de les élever à la

crime. Montaigne ajoutera la danse, afin « que la bienseance exterieure, et l'antre gent et la disposition de la personne se façonnent quant et quant l'ame ». Luther recommande la musique avec plus d'insistance encore que Rabelais. Il disait : « Après l'étude de la théologie doit venir celle de la musique..... Il faut qu'un maître d'école sache chanter, sans quoi je ne le regarde pas même. »

1. C'est-à-dire des Réformés.

2. Ces théories ont été étudiées, avec plus de détails que n'en comporte le plan de notre travail, dans un ouvrage spécial du Dr Arnstœdt : *François Rabelais und sein « Traité d'Éducation »*. Leipzig, 1872.

brillante clarté du soleil[1] ? » Parmi les anciens, d'ailleurs, il semble que Rabelais ait préféré les Grecs, et, parmi les Grecs, Lucien et Platon. Ces deux noms, celui du railleur sceptique et celui de l'idéaliste enthousiaste, associés dans l'admiration de Rabelais, expliquent assez bien les deux faces, les deux aspects de son génie.

En aimant, en adorant les lettres païennes, Rabelais obéit au mouvement général de son époque. Mais ce qui lui est propre, ce qui constitue sa véritable originalité dans l'art de l'éducation, c'est son ardeur pour la science et particulièrement pour la science de la nature. Rabelais semble avoir aimé la nature à la fois comme l'aiment les poètes et les rêveurs, et comme l'aiment les savants : comme ceux qui veulent la saisir et l'admirer dans la magnifique variété de ses formes, et comme ceux qui veulent la pénétrer dans les secrets de ses lois éternelles. Par là, Rabelais devance et dépasse singulièrement son siècle, où le goût des paperasses prédomine encore, et où les livres font tort aux spectacles de la nature. Par là, il prépare, il annonce Rousseau. Y a-t-il un autre écrivain au seizième siècle, y en aura-t-il un même au dix-septième, qui recommande aux jeunes écoliers d'aller lire les *Géorgiques* de Virgile au milieu des prés et des bois? Pour distraire Gargantua, « pour le seiourner de la vehemente intention des esperitz, Ponocrate advisoit une foys le moys quelque iour bien clair et serain, auquel bougeoyent au matin de la ville, et alloyent à Gentily, ou à Boloigne, ou à Mont rouge, ou au Pont Charanton, ou à Vanves, ou à Sainct Clou. Et la passoyent toute la iournee..., se veaultrans en quelque beau pré, denichans des passeraulx, prenans des cailles, peschans aux grenoilles et escrevisses... recolans par cueur quelques plaisans vers de l'Agriculture de Vergile, de Hesiode... [2]. » Mais il ne s'agit pas seulement de jouir de la nature, de rafraîchir son imagination en se rapprochant d'elle, d'embellir et d'accroître sa vie en la mêlant à la sienne : il faut aussi, et surtout, l'étudier et la connaître. « Quant à la connoissance des faitz de nature, dit Gargantua à Panta-

1. Cité par M. D. Nisard, *Histoire de la littérature française*, t. I, p. 261.
2. Livre I, chap. XXIV.

gruel, ie veulx que tu t'y addonnes curieusement, qu'il n'y ait mer, riviere, ny fontaine dont tu ne congnoisses les poissons : tous les oyseaulx de l'aer, tous les arbres, arbustes et frutices des forestz, toutes les herbes de la terre, tous les metaulx cachez au ventre des abysmes, les pierreries de tout orient et midy, rien ne te soit incongneu [1]. » Botanique, minéralogie, géologie, physique en général, il faut tout savoir. L'anatomie n'est pas oubliée. « Par fréquentes anatomies, acquiers toy parfaicte congnoissance de l'homme... » Et Rabelais résume sa pensée en ces mots : « Somme que ie voye ung abysme de science. »

Que manque-t-il à une éducation ainsi comprise? Elle associe les sciences et les lettres; elle mêle le jeu à l'étude; elle apprend à se rendre compte de chaque chose à mesure qu'on en fait usage; elle fait aller de pair l'étude des œuvres de l'homme et l'admiration de la nature; elle unit, à l'exemple des Grecs, la gymnastique et la musique; elle donne à l'homme le sentiment de sa force, mais en même temps elle l'incline humblement devant Dieu! Que manque-t-il, je le répète, à une éducation aussi large, aussi développée [2]? Dira-t-on que, dans son ardeur à étendre les limites de l'esprit, Rabelais n'a pas fait assez d'efforts pour éclairer, pour former la conscience, et qu'il a négligé l'éducation morale? Qu'on relise la lettre fameuse de Gargantua à Pantagruel, et peut-être avouera-t-on que, sur ce point encore, Rabelais est irréprochable : « Parce que, selon le saige Salomon, sapience n'entre point en ame malivole, et science sans conscience n'est que ruyne de l'ame, il te convient servir, aymer, et craindre Dieu, et en luy mettre toutes tes pensees et tout ton espoir. Aye suspectz les abus du monde; ne metz ton cueur à vanité; car ceste vie est transitoire; mais la parolle de Dieu demoure éternellement. Soys serviable à tous tes prochains, et les ayme comme toy

1. Livre II, chap. VIII.

2. Il est bien évident que nous ne prenons la théorie de Rabelais que pour ce qu'elle est, un idéal. Pour en tirer un programme pratique, il faudrait fixer diverses conditions que Rabelais a négligées : d'abord indiquer l'ordre des études, puis distinguer l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, qui se confondent dans son plan; déterminer l'âge où Gargantua et Pantagruel commencent leur cours d'études, etc.

mesme. Revere tes precepteurs, fuy les compaignies des gens esquelz tu ne veulx point ressembler..... Et quand tu congnoistras que auras tout le sçavoir de par dela acquis, retourne vers moy, affin que ie te voye et donne ma benediction davant que mourir. »

Ne ménageons pas notre admiration à ces belles pages où Rabelais s'égale aux plus grands écrivains, et propose à l'homme un idéal si élevé. Peut-être exige-t-il trop de la nature humaine; peut-être demande-t-il à l'enfant des excès de mémoire et de savoir. Il est le contemporain de ces hommes qui, avec une imperturbable confiance, prétendaient discuter *de omni re scibili*. Peut-être aussi, par une réaction excessive contre le moyen âge, Rabelais relâche-t-il outre mesure les liens de la discipline. Le moyen âge avait abusé de la règle : d'après certains passages, on peut conclure que Rabelais tendait trop à l'affaiblir. Il la supprime tout à fait dans son abbaye de Thélème, qui semble être le type de la société telle qu'il l'a conçue, et dont la devise est : « Fay ce que vouldras. »

Mais ces taches, ces défauts disparaissent devant les grandes réformes dont Rabelais a été l'initiateur. La scolastique ne développait qu'une faculté : le raisonnement. Elle tendait à faire de l'homme une machine à syllogismes, et, pour ainsi dire, un automate dialecticien. Or l'homme n'est pas seulement un être qui raisonne, c'est une intelligence qui aspire à connaître, c'est un cœur qui aspire à aimer. Rabelais l'a compris, et c'est l'homme tout entier qu'il a voulu élever. Il ne lui a manqué ni l'intelligence des hautes questions qu'il traitait, ni la conscience de la grandeur de son sujet. C'est avec respect qu'il a abordé ce noble problème de la direction des âmes humaines. Il semble, en effet, que Rabelais ait tenu à honneur d'écarter ici toute parole légère, et qu'il ait donné congé aux tendances vicieuses de son imagination. Les pages qu'il a écrites sur l'éducation, au milieu des plaisanteries et des ordures du livre, sont comme un sanctuaire perdu dans un dédale de rues mal famées.

CHAPITRE II

MONTAIGNE

I. Traits caractéristiques de Montaigne et de son esprit : la modération, la mobilité. — Comparaison de Montaigne et de Rabelais.

II. Éducation personnelle de Montaigne. — Idées systématiques de son père. — Montaigne nourri au village. — Qu'il fut toujours contraire à l'allaitement maternel. — Ses préjugés à l'égard des enfants : il ne comprend pas qu'on les aime, tant qu'ils sont petits. — Il met la vanité d'auteur au-dessus de la tendresse paternelle. — Comment il apprit le latin. — Les langues anciennes enseignées comme les langues vivantes. — On l'envoie au collége de Guyenne. — Sa haine contre les internats. — Montaigne préférait cependant l'éducation publique à l'éducation privée.

III. But de l'éducation d'après Montaigne. — Ce qu'il reproche à l'éducation de son temps : le pédantisme, c'est-à-dire l'abus de la dialectique et la fausse science. — Inutilité de la dialectique scolastique : qu'en outre elle a le tort de rendre la philosophie désagréable et ennuyeuse. — Vivacité des attaques de Montaigne contre la fausse érudition. — Il s'agit moins de remplir la mémoire que de former le jugement et l'esprit. — Le gentilhomme de Montaigne et l'honnête homme du dix-septième siècle. — Il s'agit de faire des hommes, non des érudits ou des spécialistes. — Éducation générale et humaine ; par suite éducation pratique. — Montaigne subordonne tout à la morale. — Vues un peu mesquines sur les lettres et les sciences : Montaigne veut qu'on les cultive, non pas précisément pour elles-mêmes, mais pour former le jugement. — Instruction un peu superficielle de Montaigne. — Son idéal est une éducation moyenne.

IV. Les moyens de l'éducation d'après Montaigne. — Les uns sont nouveaux : il rajeunit les autres. — Étude des langues modernes. — Voyages à l'étranger. — Éducation naturelle, et non *livresque*. — Fréquentation des hommes. — Leçons de choses. — La tête doit être bien faite, plutôt que bien pleine. — Lecture intelligente des anciens. — Goût de Montaigne pour Sénèque et Plutarque. — La philosophie apprise, non par mémoire, mais avec réflexion. — La philosophie considérée surtout dans ses résultats pratiques et moraux. — Peu de goût pour les sciences. — Importance de l'éducation du corps. —

Nécessité de la douceur dans la discipline et de l'agrément dans les études. — Pas de fouet. — Tendance à l'indulgence. — Retour à la nature. — Tout le monde n'est pas capable de la même instruction.

V. Les disciples de Montaigne : il faut les chercher au dix-septième et au dix-huitième siècle. — Charron est le seul qui ait immédiatement recueilli l'héritage de Montaigne. — Imitation perpétuelle. — Ce qu'il y a de personnel dans les vues de l'auteur du traité *de la Sagesse*. — Il a le tort de croire à l'incompatibilité de la science et de la vertu. — Tabourot et son livre sur l'*Institution des enfants*. — Conclusion : caractères généraux de la pédagogie des *Essais*. — Portrait de l'homme formé par Montaigne. — Lacunes : le cœur est négligé ; la profondeur et l'étendue des connaissances font défaut. — La science et la conscience.

I

Ce qui, entre tous les moralistes, distingue éminemment Montaigne, c'est la modération. Par la mesure, par l'équilibre de la pensée, non pas seulement par la vivacité de l'imagination et par la fraîcheur gracieuse du style, Montaigne est supérieur à ses contemporains comme à ses devanciers. Son livre, sauf pour quelques traits, est déjà du dix-septième siècle. Les *Essais* sont surtout une œuvre de bon sens, où l'auteur, sous prétexte de se peindre lui-même, a peint l'humanité telle qu'elle est, avec une finesse qui, pour être pénétrante, ne cesse pas d'être juste[1].

La modération sera donc le caractère dominant des vues de Montaigne sur l'éducation. Dans l'histoire de la pédagogie, il est le représentant le plus marquant peut-être de cette sagesse moyenne qui use de toutes les méthodes sans abuser d'aucune, qui pense que le progrès consiste, pour l'esprit, à tout effleurer, sans rien approfondir, qui enfin s'abreuve à toutes les sources, pour les goûter seulement, sans jamais les épuiser.

Que nous sommes loin, avec Montaigne, de ce système excessif de Rabelais qu'on pourrait appeler le système de

1. Les vues de Montaigne sur l'éducation ont été souvent étudiées et mises en relief. Voyez notamment le travail de Guizot : *Méditations et Études morales*, p. 381 et suiv.

l'instruction à outrance! Il fallait que Gargantua apprît et connût tout. Lettres et sciences, lettres grecques et lettres latines, industrie et beaux-arts, Rabelais fait tout entrer dans la tête encyclopédique de son élève, au risque que sa cervelle éclate. Avec la naïveté, mais aussi avec la grandeur de l'enthousiasme que suscite au seizième siècle le réveil de la pensée humaine, Rabelais élargit démesurément le cadre de l'activité intellectuelle; il surmène l'esprit et le corps. Il rêve une éducation chimérique, où l'homme serait à la fois le plus érudit des lettrés et le plus universel des savants. Montaigne, plus mesuré et plus pratique, apprécie plus équitablement les limites qui restreignent nos forces, et proportionne le but aux moyens dont dispose notre nature sans cesse défaillante et bornée. Rabelais écrit un roman, et, cédant à l'esprit d'utopie, il impose à Gargantua un travail gigantesque, surhumain. Sans doute il faut tenir compte des proportions colossales de ses héros, mais il y a tout de même excès et abus. Pour venir à bout d'une pareille besogne, Gargantua commence sa journée à quatre heures du matin. Montaigne, plus condescendant à la faiblesse humaine, n'impose pas au jeune homme un lever aussi matinal. Il veut qu'il se ménage et qu'il prenne ses aises, qu'il s'occupe et non qu'il se fatigue, qu'il se nourrisse et non qu'il se gorge de savoir. Enfin, tandis que Rabelais s'attable, pour ainsi dire, au banquet de la science, avec une avidité qui rappelle la gloutonnerie des repas pantagruéliques, Montaigne est un gourmet délicat qui veut seulement satisfaire avec mesure et discrétion un appétit modéré.

Un autre trait qu'il faut noter chez Montaigne, c'est la souplesse et la mobilité. Ici encore le contraste est profond avec Rabelais. Ce n'est pas que Rabelais soit un homme tout d'une pièce. Nous avons vu par quel étrange assemblage coexistent et sont juxtaposés en lui un penseur grave et un rieur effronté. On pense involontairement, en lisant ses œuvres, à ces images que l'on voit quelquefois à l'étalage des marchands, et qu'un caprice de l'ouvrier a divisées en deux parties : chaque moitié est peinte d'une couleur différente; tout un côté du visage est grimaçant, l'autre est calme et grave. De même, Rabelais associe les extrêmes; mais, une fois qu'on a signalé ce bizarre dualisme, on a

saisi le fond de sa nature, et rien n'empêche de soumettre à une critique exacte et rigoureuse les parties sérieuses de son livre. Il en est autrement de Montaigne, dont l'ondoyante pensée, avec ses nuances variées, avec ses détails infinis, ne se prête guère à l'analyse. Quelle diversité dans ce prodigieux livre des *Essais!* Une chose n'est pas plutôt dite qu'elle y est contredite. L'auteur semble jouer avec les opinions les plus diverses, passant de l'une à l'autre avec une molle nonchalance, et laissant partout l'empreinte de son aimable génie.

Il est donc quelque peu malaisé de saisir, à travers les pensées indécises et fugitives du livre des *Essais*, un véritable système d'éducation, c'est-à-dire un ensemble de doctrines arrêtées sur le but de la vie humaine, et sur les moyens qui permettent de l'atteindre. Essayons pourtant de résumer, en les coordonnant, les principales réflexions de Montaigne sur ce sujet; disons comment elles se développèrent dans son esprit, sans oublier combien il est difficile de réduire à des principes fixes un esprit aussi mobile et de l'emprisonner dans une formule [1].

II

Si Montaigne a été, dans les questions d'éducation, un réformateur et un initiateur, c'est en partie parce qu'il avait reçu lui-même une éducation originale. Dès son enfance, tout au moins dès le jour qu'il a pu réfléchir, Montaigne a vu les efforts que tentait pour l'élever en dehors de la routine la tendresse ingénieuse d'un père. De bonne heure, il a compris quelle grande chose c'était que l'éducation, et quel prix s'attachait à une œuvre « où, comme il

1. Les principaux chapitres à consulter pour se faire une idée de la pédagogie de Montaigne sont les suivants : le chap. XXIV du livre Ier : *du Pédantisme;* le chap. XXV du même livre : *de l'Institution des enfants*, dédié à Madame Diane de Foix ; le chap. VIII du livre II : *de l'Affection des pères aux enfants*, à Madame d'Estissac. Voyez aussi le chap. X du livre II : *des Livres*, et le chap. VIII du livre III : *de l'Art de conférer.*

l'a dit plus tard, semble consister la plus grande difficulté et importance de l'humaine science[1]. »

Sur un certain nombre de points, Montaigne n'a guère fait qu'ériger en principes les pratiques qui avaient été adoptées et suivies pour lui-même. C'est, par conséquent, au père de Montaigne qu'on pourrait faire honneur, en partie, des opinions exprimées par l'auteur des *Essais*.

C'est de son père, par exemple, que Montaigne a appris la nécessité de l'indulgence, mais de l'indulgence ferme et forte, également éloignée de la complaisance et de la dureté, ce qu'il appelle lui-même une *douceur sévère*. C'est grâce à son père encore que Montaigne a su quel avantage il y a pour l'enfant à grandir librement, loin des gâteries de la famille. Enfin, c'est grâce à lui que, soumis pour l'étude des langues à des méthodes nouvelles, il conçut des doutes sur l'efficacité du système ordinaire et fut préparé dès l'enfance à saisir les défauts des écoles du temps.

Montaigne a fait à son père, « le meilleur qui fut oncques », une réputation de bonté qui semble méritée, et qui ne se fonde pas seulement sur la partialité naturelle d'un fils reconnaissant. Lorsque, au retour du village où il avait été envoyé en nourrice, Montaigne passa quelques années sous le toit domestique, avant de repartir pour le collége, il y fut l'objet des soins les plus délicats[2]. Son père le faisait éveiller au son des instruments, afin d'éviter ces réveils brusques et soudains qui secouent trop violemment l'esprit, en l'arrachant sans transition à la vie latente du sommeil. Ne sourions pas de ce détail un peu puéril. Rappelons nos propres souvenirs d'enfance. Quand le tambour ou la cloche venait nous réveiller en sursaut dans le dortoir du collége, et nous avertissait d'être en quelques minutes debout et prêts au travail, n'est-il pas vrai que ces heures matinales, les plus charmantes et les plus fécondes de toutes, lorsqu'elles ont été précédées par un réveil graduel et insensible, étaient pour nous des heures d'ennui et d'impuis-

1. Livre I, chap. XXV.

2. « I'accuse toute violence en l'education d'une ame tendre qu'on dresse pour l'honneur et la liberté. On m'a ainsin eslevé. Ils disent qu'en tout mon premier aage, ie n'ay tasté des verges qu'à deux coups, et bien mollement. » (II, VIII.)

sance? Pour organiser la veille, si je puis dire, la nature exige, sur une petite échelle, ce qu'elle exige dans des proportions plus grandes, quand elle organise une fleur, quand elle développe un corps ou une âme d'homme, c'est-à-dire un certain nombre d'états mitoyens et intermédiaires.

Il suffit de connaître le caractère de Montaigne pour deviner qu'il a dû être élevé librement, que ses goûts et ses humeurs n'ont guère été contrariés, qu'il a poussé comme une plante qu'on abandonne à elle-même. Mon âme, dit-il lui-même, a été élevée en toute douceur et liberté, sans rigueur ni contrainte. Son père, avec une remarquable fermeté, se sépara de lui dès sa naissance, en le faisant nourrir et élever loin de la maison par une villageoise, et plus tard en l'envoyant au collége de Guyenne.

En confiant son fils à une nourrice de campagne, le père de Montaigne agissait par système. Il voulait le soumettre, dès ses premiers ans, à un régime simple et presque grossier, qui le préparât à être, non un délicat et un raffiné, mais un homme sobre et aguerri, vivant « soubs des loix populaires et naturelles ». En le jetant au milieu des paysans, il voulait encore lui faire aimer le peuple : « Son humeur, dit Montaigne, visoit à me r'allier avecques le peuple et cette condition d'hommes qui a besoing de nostre ayde; il me donna a tenir, sur les fonts, à des personnes de la plus abiecte fortune[1]. » Intention digne d'éloges chez un gentilhomme du seizième siècle qui, se mettant au-dessus des préjugés du rang, faisait élever son fils à la paysanne! Montaigne en profita. On sait qu'il n'a jamais traité avec beaucoup de complaisance la noblesse française, à laquelle il reproche son oisiveté et son ignorance, et il nous a dit de lui-même que toute sa vie il s'était « adonné volontiers aux petits ».

C'est aussi des premiers jours de son enfance que date pour Montaigne l'inspiration de quelques opinions fausses, de quelques sentiments blâmables. Par exemple, il n'est

1. « Le bon pere que Dieu me donna, qui n'a de moy que la recognoissance de sa bonté, mais certes bien gaillarde, m'envoya, dez le berceau, nourrir à un pauvre village des siens, et m'y teint autant que ie feus en nourrice, et encores au delà : me dressant à la plus basse et commune façon de vivre. » (III, XIII.)

pas partisan de l'allaitement maternel : « N'imposez jamais à vos femmes la charge de nourrir vos enfants [1]. » Il ne veut pas même de l'allaitement domestique, donné auprès des parents par une nourrice étrangère. Montaigne s'était bien trouvé de son séjour au village : comment, pensait-il, ce qui lui avait si bien réussi ne réussirait-il pas à tous les autres ? Quelques raisonnements s'ajoutaient à l'influence des souvenirs personnels. Les parents ne sont-ils pas trop faibles, trop tendres pour châtier les défauts de leurs enfants ? De plus, quand il s'agit d'un enfant noble et riche, n'est-il pas à craindre que, vivant au milieu du luxe, il ne s'habitue à prendre trop au sérieux les richesses qui l'environnent, qu'il ne devienne arrogant et fier ? « Ce n'est donc pas raison de nourrir un enfant au giron de ses parents [2]. »

Ces raisons sont excellentes, s'il s'agit de recommander l'éducation publique à partir d'un certain âge. Mais, quand il s'agit des enfants en nourrice, quelle dangereuse erreur que de les exiler de la maison ! L'expérience aurait dû apprendre à Montaigne à quels périls sont exposés ces petits êtres, quand ils sont privés, non pas seulement du lait de leur mère, mais, ce qui est plus grave, de la présence prévoyante et attentive de leurs parents. Rappelant quelque part le courage dont les Romains faisaient preuve dans les chagrins domestiques, Montaigne ajoute : « I'ay perdu deux ou trois enfants en nourrice, non sans regrets, mais sans fascherie [3]. » Il fallait que le préjugé fût bien fort dans l'âme de Montaigne pour résister à de pareilles épreuves. Mais, avouons-le, et ne soyons pas plus discret sur ses faiblesses, sur ses défauts, qu'il ne l'a été lui-même : Montaigne n'aimait pas les enfants. « Ie ne puis recevoir cette passion de quoy on embrasse les enfants à peine encore

1. Ne prenez iamais, et donnez encores moins à vos femmes la charge de la nourriture de vos enfants. » (III, XIII.)

2. Livre I, chap. XXV : « L'amour des parents les attendrit trop et relasche, voire les plus sages : ils ne sont capables ny de chastier ses faultes, ny de le veoir nourry grossierement comme il fault et hazardeusement.. Qui en veult faire un homme de bien, sans doubte il ne le fault espargner en cette ieunesse... »

3. Montaigne parle fort allégrement de la mort de ses enfants (II, VIII) : « Ils me meurent touts en nourrice. »

nays, n'ayants ni mouvement en l'âme, ny forme recognoissable au corps, par où ils se puissent rendre aimables, et ne les ay pas souffert volontiers nourrir prez de moy [1]. » Était-ce paresse, indolence d'un homme que rebutaient les devoirs pénibles, contraires à ses aises, et que gênaient les tracas inséparables de l'éducation des enfants? On n'en saurait douter. Montaigne, qui ne s'en souvient, et avec quels termes délicieusement choisis, a célébré la vertu, la vertu riante et facile, où l'on arrive par des routes ombrageuses, « gazonnées et doux fleurantes. » Mais il n'a guère connu la vertu laborieuse, celle qui courbe nos humeurs sous le joug d'un impitoyable devoir, celle qui exige qu'on veille la nuit, qu'on se fatigue le jour, au service de ceux que l'on aime. Il est vrai que c'est précisément parce qu'on les aime, ces chers objets de la sollicitude d'un père et d'une mère, que la peine est douce quand elle leur est utile! Mais Montaigne nous avoue qu'il ne les aime pas! Pour les aimer, il attend qu'ils soient aimables, qu'ils aient grandi, qu'ils soient devenus la grâce même, qu'ils vous récompensent par leur affection naissante des soins que vous prenez d'eux. Le beau mérite de les chérir, lorsqu'ils font déjà les délices même des étrangers et des indifférents! Nous voudrions effacer du livre des *Essais* [2] ce passage fâcheux où, mettant la vanité littéraire au-dessus de la tendresse paternelle, Montaigne déduit mathématiquement les raisons qui doivent, d'après lui, donner le pas dans notre affection à nos livres sur nos enfants. « Les enfantements de nostre esprit sont plus nostres. » Soit, mais l'amour ne consiste-t-il pas à sortir de nous-même pour répandre notre cœur sur autrui? Et peut-on sans profanation mettre au même rang le plaisir d'avoir fixé sur le papier quelques traits d'esprit, et la joie de voir un enfant vivre et grandir sous

1. Livre II, chap. VIII. Montaigne veut bien avouer qu'on n'est pas en général de son avis, et que les parents n'attendent pas que leurs enfants soient grands pour les aimer. Il se plaint de la joie qu'excitent « les trepignements, ieux et niaiseries pueriles des enfants. » Nous les aimons, ajoute-t-il, « pour nostre passe temps, ainsi que des guenons. »

2. Livre II, chap. VIII : « Ce que nous engendrons par l'ame est produict par une plus noble partie que la corporelle! Ces enfantements de l'esprit nous coûtent bien plus cher, et nous apportent plus d'honneur. »

nos yeux? L'enfant n'est-il pas notre œuvre, lui aussi, non pas seulement parce que nous lui avons transmis matériellement l'existence, mais surtout parce que, à chaque instant, nous lui communiquons, par nos paroles et nos actions, le souffle de notre vie morale?

Montaigne avait six ans (1539) quand il quitta le château de Montaigne pour entrer, à Bordeaux, au collége de Guyenne. Il savait déjà admirablement le latin, au point, nous dit-il sans fausse modestie, que les meilleurs latinistes du temps, Muret, par exemple, « craignoient à l'accoster ». Ces progrès si rapides étaient dus à la méthode qu'avait employée son père[1]. On croit faire aujourd'hui une chose nouvelle quand on donne aux bambins à peine sortis de nourrice des bonnes allemandes ou anglaises, de sorte que, pour ces enfants privilégiés, il y a plusieurs langues maternelles. Cet usage, le père de Montaigne l'avait mis en pratique pour l'enseignement du latin. « Avant le premier desnouement de sa langue, » Montaigne fut confié à des maîtres qui, ne sachant pas le français, ne pouvaient l'entretenir qu'en latin. Quant au reste de la maison, « c'estoit une règle inviolable que ny mon père, ny ma mère, ny valet, ny chambriere, ne parloient en ma compaignie qu'autant de mots de latin que chascun avait apprins pour iargonner avec moy[2]. » Ce qui pourrait retrancher quelque chose à l'admiration que Montaigne réclame pour les résultats de ce système, c'est l'aveu qu'il nous fait d'avoir désappris au collége le latin qu'il savait si bien

1. « C'est un bel et grand adgencement sans doubte que le grec et latin, mais on l'achete trop cher... » (I, XXV.)

2. Livre I, chap. XXV. L'esprit d'utopie s'est emparé de la méthode employée par le père de Montaigne. Dans une brochure publiée en 1750, La Condamine propose, pour abréger les lenteurs des études latines, « de fonder une ville où l'on recevrait tous les enfants d'Europe et où l'on ne parlerait que latin ». Dans un plan un peu moins chimérique. l'abbé Mangin a publié, en 1818, un volume intitulé : *Éducation de Montaigne*, où il demande que l'on fonde un certain nombre de colléges où les maîtres ne parleraient que latin. Dans ces colléges, qu'on appellerait : *Maisons de sevrage des Français*, « deux ou trois maîtres, ne sachant pas un mot de français et ne parlant que latin, suffiraient, avec des professeurs français, pour apprendre les deux langues à une infinité d'enfants. »

au logis. Était-ce la faute de ses nouveaux maîtres? Montaigne le laisse entendre. C'était surtout la faute du système. A six ans, Montaigne savait le latin par routine, non par principes : il en possédait l'usage, mais il en ignorait les règles. En outre, il n'entendait pas plus le français que « le perigordin ou l'arabesque », de sorte qu'il n'y avait pas grand profit. L'étude précoce d'une langue ancienne ou étrangère ne peut avoir d'utilité que si on l'associe à la langue maternelle. On voit ce qui arriva à Montaigne. Au collége, où il passa sept ans, il lui fallut surtout apprendre le français : les *Essais* prouvent qu'il n'y réussit pas trop mal. Quant au latin, faut-il s'étonner qu'échappant à ce milieu factice où son père l'avait systématiquement enfermé, — et où, comme il le dit, « ils se latinizerent tant, qu'il en regorgea iusques aux villages tout autour, » — pour tomber au milieu de camarades français, Montaigne ait vu « s'abastardir son latin » [1]?

Le collége de Guyenne était alors très-florissant et « le meilleur de France », au dire de Montaigne. Et cependant Montaigne n'a cessé de se plaindre du régime auquel il y fut soumis. Comme Rabelais, Montaigne déteste les internats : « Ce sont vrayes geaules de ieunesse captive [2]. » Son humeur indépendante ne pouvait trouver son compte à cette discipline rude et triste, surtout après avoir goûté de la liberté des champs et joui des douceurs de la vie domestique. De plus, Montaigne entra trop tôt au collége, et il en sortit au moment où il conviendrait d'y entrer. Les inconvénients de l'internat s'atténuent, s'ils ne disparaissent pas tout à fait, pour un jeune homme de quinze ans; or, c'est à treize ans que Montaigne acheva ses études.

La rancune qu'il garda au collége de Guyenne est si vive

1. « Mon latin s'abastardit incontinent, duquel depuis par desaccoustumance i'ay perdu tout usage; et ne me servit cette mienne inaccoustumee institution, que de me faire eniamber d'arrivee aux premieres classes; car, à treize ans que ie sortis du college i'avois achevé mon cours (qu'ils appellent), et, à la verité, sans aulcun fruict que ie peusse à present mettre en compte. » (I, xxv.)

2. On ne saurait raisonnablement comparer un internat d'aujourd'hui avec les colléges tels que les décrit Montaigne : « Vous n'oyez que cris, et d'enfants suppliciez, et de maistres enyvrez en leur cholere... » etc.

qu'il prétend avoir failli y perdre le goût des livres, « comme fait toute la noblesse. » Et généralisant ses reproches, il en vient à écrire : « Il n'est rien si gentil que les petits enfants en France ; mais, ordinairement, ils trompent l'esperance qu'on en a conceue ; i'ay ouy tenir à gents d'entendement que ces colleges, où on les envoye, les abrutissent ainsin[1]. » Pour repousser d'aussi graves accusations, ne suffirait-il pas d'invoquer le propre exemple de Montaigne qui, pour être resté huit ans écolier du collége de Guyenne, n'en est pas moins devenu le plus gentil des esprits, le plus aimable des écrivains? L'internat a ses vices, mais, outre qu'il est une nécessité pour les enfants dont les parents sont ou absorbés par les affaires ou éloignés de la ville, il a aussi d'incontestables avantages pour former le caractère et préparer le jeune homme à la vie commune[2]. Faisons d'ailleurs remarquer qu'en condamnant l'éducation publique, parce qu'elle est trop dure, après avoir condamné l'éducation domestique, parce qu'elle est trop douce, Montaigne nous met un peu dans l'embarras. Où donc faut-il enfin élever les enfants ? Forcé de prendre parti, Montaigne se serait sans doute prononcé pour le collége, à condition d'en adoucir la discipline et d'en améliorer l'enseignement.

III

Un mot résume les défauts que Montaigne reprochait à l'instruction de son temps : c'est le pédantisme. Le pédantisme, malgré la diversité des formes qu'il peut revêtir, c'est généralement la prétention à la fausse science, c'est la science vaine, arrogante, qui a autant de confiance en

1. Livre I, chap. XXV.
2. Montaigne reconnaît lui-même les avantages de la vie commune des colléges et de l'éducation publique... « Ce nous est une grande simplesse d'abandonner les enfants au gouvernement et à la charge de leurs peres... Qui ne veoid qu'en un estat tout despend de cette education et nourriture? » (II, XXXI.)

GENERAL LIBRARY University of MICHIGAN

elle-même qu'elle mérite peu celle d'autrui. Chez les contemporains de Montaigne, le pédantisme était surtout l'abus de la dialectique, c'était aussi l'usage de farcir la tête de l'élève d'un tas de connaissances stériles, mal digérées, qui alourdissent l'esprit sans le développer. Le premier travers datait du moyen âge; le second y avait été ajouté par les hommes du seizième siècle.

Les attaques de Montaigne contre la dialectique ne sont que l'écho de celles dont Rabelais avait déjà donné le signal : « Qui a pris l'entendement en la logique? Où sont ses belles promesses? Veoid on plus de barbouillage au caquet des harengieres qu'aux disputes publicques des dialecticiens[1]?... Que fera l'escholier si on le presse de la subtilité sophistique de quelque syllogisme? — Le iambon fait boire; le boire desaltere : parquoy le iambon desaltere. — Qu'il s'en mocque![2] » C'est la faute des ergotismes si la philosophie a si mauvaise renommée, si elle apparaît « comme un nom vain et fantastique ». — « C'est *baroco* et *baralipton* qui rendent leurs supposts aussi crottez et enfumez. »

Ce n'est donc pas seulement son inutilité prétentieuse que Montaigne reproche à la dialectique : il lui en veut surtout de compromettre la philosophie, de la défigurer, de la masquer par un faux visage, et d'en dégoûter tout le monde par les subtilités, par les arguties qu'elle a mises à son service. On ne saurait être d'un autre avis que Montaigne. Par leur langage pédantesque, par la monotonie de leurs formules, les hommes du moyen âge avaient rendu insupportable l'étude de la philosophie. Il était temps de faire disparaître « ces espines et ces ronces », et de montrer « qu'on peut arriver à la sagesse quand on en sait l'adresse, par des routes ombreuses et gazonnees... » Disons cependant que la dialectique avait certaines qualités que Montaigne n'a pas reconnues, un peu parce qu'elles lui manquaient à lui-même. En lisant les *Essais*, n'est-il pas vrai qu'on est tenté quelquefois de regretter l'absence d'ordre, le défaut de suite? La scolastique abusait de l'ordre et de la méthode, mais elle faisait de solides logiciens, de fiers

1. Livre III, chap. VIII.
2. Livre I, chap. XXV.

argumentateurs allant droit devant eux. Montaigne, au contraire, abuse du caprice et de la fantaisie. Sa pensée fait mille tours et mille détours. Avec lui, on ne sait jamais où l'on est, où l'on va. De là un imprévu plein de surprises, et pour le lecteur un perpétuel étonnement; mais, en même temps, quelque décousu dans les idées et un certain manque de rigueur.

En condamnant la dialectique sans réserve, Montaigne obéissait à l'inspiration de ses propres défauts. En condamnant la fausse science, l'érudition indigeste, Montaigne n'est guidé que par son bon sens.

Sur ce point, sa verve est inépuisable. Les expressions se multiplient sous sa plume avec une extraordinaire richesse. On sent qu'il a affaire à un ennemi personnel, à ce qu'il déteste le plus au monde, au pédantisme. Comment se fait-il qu'une âme riche de la connaissance de tant de choses n'en devienne pas plus vive et plus éveillée? Montaigne répond : « Comme les plantes s'estouffent de trop d'humeur et les lampes de trop d'huile, aussi faict l'action de l'esprit par trop d'estude et de matiere. » C'est à la fois l'excès de l'étude et la façon dont on étudie que Montaigne critique. Il trouve des comparaisons fort ingénieuses pour caractériser ces savants qui emmagasinent la substance de leurs lectures sans être capables de se l'assimiler. De même que les oiseaux qui donnent la becquée à leurs petits « portent au bec le grain sans le taster, ainsi nos pedantes pillotent la science dans les livres et ne la logent qu'au bout de leurs lèvres, pour la degorger seulement et mettre au vent[1]. » — « On ne cesse de criailler à nos aureilles, comme qui verseroit dans un entonnoir[2]. » Et ailleurs : — « Nous avons l'ame non pas pleine, mais bouffie. » — « Nous ne travaillons qu'à remplir la memoire, et laissons l'entendement et la conscience vuides. » — « Il faut s'enquérir qui est mieulx sçavant, non qui est plus sçavant. » Ces citations suffisent à indiquer quels étaient aux yeux de Montaigne les *desiderata* de l'instruction. Montaigne ne tient pas à ce que de nouveaux objets d'étude soient substitués à ceux qui sont déjà le fonds de l'éducation. Mais il

1. Livre I, chap. XXIV.
2. Livre I, chap. XV.

veut qu'on les apprenne autrement, avec plus de discrétion et de réserve, et aussi par d'autres méthodes, avec le dessein moins de remplir la mémoire que de former l'entendement et la conscience.

Le plus souvent les systèmes d'éducation sont trop spéciaux, trop exclusifs. L'effort principal de Montaigne fut de réclamer une éducation générale et humaine. Personne n'a mieux compris que lui la nécessité de développer dans chaque individu les facultés qui font l'homme, avant de lui apprendre le métier qui fait le spécialiste. De tout temps il est nécessaire, il l'était surtout au seizième siècle, de rappeler l'attention vers cette éducation générale qui donne les moyens de réussir dans toutes les carrières, d'apporter partout une âme humaine, où l'on retrouve dans leurs grandes lignes tous les traits distinctifs de notre nature. Avant d'être des avocats, des médecins, des industriels, des professeurs, des mathématiciens; avant d'emprisonner notre vie dans une profession spéciale, il faut songer à devenir des hommes, c'est-à-dire des intelligences ouvertes, capables de tout comprendre, des cœurs sensibles sachant aimer tout ce qui est digne de l'être; des consciences droites et des caractères fermes, que les hasards de l'existence ne surprendront pas dépourvus et désarmés; des hommes enfin « qui puissent faire toutes choses et n'ayment à faire que les bonnes ».

Que doivent apprendre les enfants? « Ce qu'ils doivent faire étant hommes. » Ce mot, emprunté à Plutarque, résume toute la pédagogie de Montaigne. Sous forme d'anecdote, notre auteur détermine clairement ses intentions : « Allant un iour à Orleans, ie trouvay dans cette plaine, au deçà de Clery, deux regents qui venoyent à Bourdeaux, environ à cinquante pas l'un de l'aultre; plus loing, derrière eux, ie veoyois une troupe, et un maistre en teste, qui estoit feu monsieur le comte de la Rochefoucault. Un de mes gents s'enquit au premier de ces regents, qui estoit ce gentilhomme qui venait aprez luy : luy, qui n'avoit pas veu ce train qui le suyvoit, et qui pensoit qu'on lui parlast de son compaignon, respondit plaisamment : « Il n'est pas gen-« tilhomme, c'est un grammairien, et je suis logicien. » Or, nous qui cherchons ici, au rebours, de former, non un grammairien ou logicien, mais un gentilhomme, laissons-

les abuser de leur loisir : nous avons affaire ailleurs[1]. » Gentilhomme, dit Montaigne ; le dix-septième dira l'honnête homme; Rousseau, plus simplement, l'homme. Mais, au fond, c'est la même chose que réclament ces grands esprits, c'est l'éducation générale de l'âme humaine.

Précisément parce qu'elle est générale, l'éducation, telle que la conçoit Montaigne, est en même temps pratique. Il s'agit de faire des hommes habiles, vertueux, dont le jugement soit sûr, dont les actions soient prudentes et sages. Passer sa jeunesse à apprendre les mots, le beau langage, les figures de rhétorique, à écrire des discours élégants et des vers bien tournés, cela lui paraît du temps perdu. « Nous nous enquerons volontiers d'un escholier : Sçoit il du grec ou du latin? escrit il en vers ou en prose? Ce n'est pas cela qu'il fault demander, mais s'il est devenu meilleur ou plus advisé. » — « On nous meuble la teste de science; du iugement et de la vertu, peu de nouvelles. » Qu'importe que l'élève ait pâli pendant de longues années sur les textes anciens, et qu'il soit devenu un bon latineur de collége? « Si son ame n'en va un meilleur bransle, s'il n'a pas le iugement plus sain, i'aymerois autant qu'il eust passé le temps à iouer à la paulme; au moins son corps en seroit plus alaigre. »

Le moyen âge subordonnait tout à la théologie : Montaigne subordonne tout à la morale. Il reprend le point de vue de Socrate, qui, dans son bon sens pratique, se moquait des physiciens et des astronomes de son temps, et repoussait les études dont l'homme ne peut tirer aucun parti pour sa conduite. Il pense, comme les jansénistes, qui cependant l'ont si fort malmené, que les sciences doivent être cultivées, non pour elles-mêmes, mais seulement afin de perfectionner la raison, la justesse d'esprit. En d'autres termes, pour Montaigne, les sciences et les lettres sont des moyens et non un but. Vérité incontestable, quand on considère les sciences et les lettres dans leurs rapports avec l'éducation des jeunes gens. Au collége on apprend le latin, moins pour le savoir, que pour exercer en l'étudiant les facultés naissantes de l'esprit, facultés qui dans la vie s'appliqueront à de tout autres objets. Que dirions-nous d'un élève qui s'ima-

1. Livre I, chap. XXV.

ginerait qu'on lui apprend la gymnastique, pour qu'il sache faire le saut périlleux, et utiliser ce talent dans la société? Il est évident que ces exercices physiques ne sont que des moyens qui tendent à une autre fin : raidir les muscles et fortifier le corps. Il en est de même des lettres et des sciences dans l'éducation classique : n'oublions pas qu'elles y ont été introduites par la sagesse de toutes les nations, moins encore pour les connaissances positives que les élèves y recueillent que pour les qualités de souplesse, d'agilité, de finesse, exercées et développées par cette gymnastique intellectuelle.

Mais il est bien entendu que les sciences et les lettres ne peuvent être envisagées sous cet aspect que dans l'éducation première du jeune homme. En elles-mêmes, elles ont droit à l'indépendance la plus complète. Elles ont leur dignité, leur valeur propre, intrinsèque, parce qu'elles correspondent à deux des aspirations les plus élevées de l'âme : la recherche du vrai et la passion du beau. Or Montaigne, par sa préoccupation exclusive de former le jugement et la raison, a été conduit à des vues un peu mesquines et un peu fausses sur les lettres et les sciences. Il semble s'en défier, bien différent en cela de la plupart des grands esprits de la Renaissance, et en particulier de Rabelais. Il ne cède pas à cette ivresse littéraire qui s'empara de l'esprit humain, après qu'il eut retrouvé ses titres de noblesse dans les chefs-d'œuvre de l'antiquité. Mais dans sa résistance à cet excès d'engouement il va un peu loin. On croirait déjà presque entendre les paradoxes de Rousseau sur l'influence corruptrice des lettres. Il ne cache pas son admiration pour l'éducation grossière et peu littéraire de Sparte : « Je treuve Rome, dit-il, plus vaillante avant qu'elle feust sçavante. » — « L'estude des sciences amollit et effemine les courages plus qu'il ne les fermit et aguerrit. » — « Ce n'est pas si grande merveille que nos ancestres n'ayent pas faict grand estat des lettres. »

On se rappelle avec quelle ardeur Rabelais veut que son élève étudie l'astronomie et les sciences en général. Montaigne semble ne voir dans ces recherches que la satisfaction vaine d'une curiosité inutile et même funeste. « C'est une grande simplesse d'apprendre à nos enfants la science des astres, avant de leur apprendre la science de l'homme. »

Montaigne interdit formellement de rien approfondir; il ne veut pas qu'on se plonge dans une étude spéciale. Ce qu'il aime, c'est un esprit qui a tout effleuré; il n'a pas de goût pour les recherches profondes : « Ie demande en general les livres qui usent des sciences, non ceulx qui les dressent[1]. »

Lui-même joint l'exemple au précepte. Il n'a jamais rien étudié à fond. Le grec, il l'ignorait à peu près[2] : « Ie ne me suis pas rongé les ongles à l'estude d'Aristote. » Le latin, il ne le savait que grâce aux soins ingénieux de son père. Il n'avait de toutes les sciences qu'une légère teinture : « Ie n'ai gousté des sciences que la crouste premiere, un peu de chasque chose, à la françoîse. » Système excellent peut-être, s'il s'agit seulement de l'éducation classique, système détestable, si on veut le généraliser et l'appliquer encore après la sortie du collége. La paresse naturelle à l'esprit humain, nos ennemis disent la paresse française, s'en est trop souvent accommodée. Il ne peut former que des intelligences superficielles, des demi-lettrés, des demi-savants, capables de parler vraisemblablement de toutes choses, mais ne sachant rien à fond.

Montaigne n'a donc pas assez compris l'importance des hautes études, des lettres cultivées pour elles-mêmes, de la science désintéressée. En revanche, il nous a donné un tableau complet de ce que peut et doit être cette éducation moyenne, propre à la majorité des esprits, qui ne veulent ni ne peuvent être de grands savants ou de grands écrivains, mais qui ont besoin qu'on exerce leur jugement et leur raison.

IV

Nous connaissons le but de Montaigne : quels sont les moyens qu'il propose pour l'atteindre? Quelques-uns sont nouveaux; il rajeunit les autres.

1. Livre II, chap. x.

2. « Quant au grec, ie n'en ay quasi du tout point d'intelligence. » Montaigne était très-inférieur en cela à Rabelais, helléniste assez expert, comme le prouvent et son édition d'Hippocrate et les hellénismes de son style.

Montaigne conseille l'étude des langues étrangères, recommandation remarquable pour l'époque[1]. Que le jeune homme voyage, qu'il visite les pays voisins, d'abord pour en apprendre la langue, ensuite « pour frotter et limer sa cervelle contre celle d'aultruy »; en d'autres termes, pour se débarrasser de ses préjugés nationaux, et agrandir l'horizon de son intelligence. Surtout qu'il n'imite pas ces voyageurs qui, selon la mode d'alors, et on peut ajouter de tous les temps, vont en Italie, par exemple, pour y faire de l'archéologie frivole, pour savoir combien de pas a *Santa-Rotonda* (le Panthéon), et si le nez de quelque statue de Néron est plus gros et plus long que le nez du même Néron dans une médaille antique.

Une autre nouveauté, c'est de rechercher l'instruction moins dans les livres que dans la compagnie des hommes et dans l'observation des choses. Le commerce des hommes est merveilleusement propre à former notre jugement. La malice d'un page, la sottise d'un valet, un propos de table, autant de matières d'instruction. Tout doit être pour l'enfant objet de réflexion et d'étude. « Il sondera la portee d'un chascun, un bouvier, un masson, un passant... Qu'on luy mette en fantasie une honneste curiosité de s'enquerir de toutes choses; tout ce qu'il y aura de singulier autour de luy, il le verra; un bastiment, une fontaine, un homme, le lieu d'une battaille ancienne, le passage de Cesar ou de Charlemaigne... Ce sont choses tres plaisantes à apprendre et tres utiles à sçavoir[2]. » Au lieu d'isoler l'esprit de l'enfant dans l'étude du passé, au lieu de le condamner à un tête-à-tête perpétuel avec les livres d'un autre âge, Montaigne le met en présence des choses réelles, des choses de son temps[3]. Il compte beaucoup sur cette éducation insensible qui est le résultat de nos relations, des circonstances au milieu desquelles nous nous trouvons placés, sur cette

1. « Ie vouldrois premierement bien sçavoir ma langue et celle de mes voysins où i'ay plus ordinaire commerce. » — « Ie vouldrois qu'on commençeast à promener l'enfant dez sa tendre enfance par les nations voysines où le langage est plus esloingné du nostre. » (Livre I, chap. XXV.)

2. Livre I, chap. XXV.

3. « Il se tire une merveilleuse clarté pour le iugement humain de la frequentation du monde. » (Livre I, chap. XXV.)

éducation naturelle « et non livresque » qui est le produit des réflexions auxquelles un maître habile nous provoque dès notre jeune âge. Que sortira-t-il, en effet, d'une instruction ainsi conduite? Non pas un pédant insupportable, dont la mémoire est appesantie par une multitude de souvenirs indigestes, mais un esprit sûr et délié, apte à porter un jugement droit sur toutes les choses de la vie; enfin, comme le dit Montaigne, un homme qui ait la tête bien faite plutôt que bien pleine.

Ce n'est pas que Montaigne ait exclu les livres de l'éducation. Il était trop passionné pour les anciens, particulièrement pour Plutarque et Sénèque[1], il était trop l'homme de la citation et de la lecture pour déconseiller l'étude de l'antiquité. Mais il veut qu'on en use avec discrétion et toujours en vue de former le jugement. Surtout qu'on s'approprie ce qu'on lit. Que le travail de l'esprit ressemble à celui des abeilles. Les abeilles pillotent deci, delà, les sucs des fleurs; mais elles en font du miel, et ce n'est plus alors ni thym ni marjolaine. Charmante comparaison, où il semble que Montaigne se soit peint lui-même, car il excellait dans l'art de transformer ce qu'il empruntait aux autres.

Il faut que l'enfant apprenne l'histoire, non pas tant pour connaître les faits que pour les apprécier[2]. « Qu'on ne luy apprenne pas tant les histoires qu'à en juger. » Ce que Montaigne estime dans les études historiques, ce n'est pas l'érudition, c'est le profit moral qu'on peut en retirer. Il ne faut pas tant imprimer dans la mémoire de l'enfant « la date de la ruyne de Carthage, que les mœurs de Hannibal

1. « Si mon inclination me porte plus à l'imitation du parler de Seneque, ie ne laisse pas d'estimer davantage celuy de Plutarque. » (Livre II, chap. XXVII.) Et ailleurs : « Quel proufit ne fera pas l'escholier à la lecture des vies de *nostre* Plutarque. »

2. « L'enfant praticquera, par le moyen des histoires, les grandes ames des meilleurs siecles. C'est un vain estude, qui veult, mais qui veult aussi, c'est un estude de fruict inestimable. » Voyez encore le chap. X du livre II, *des Livres* : « Les historiens sont ma droicte balle (c'est-à-dire le plus cher de mes divertissements) : car ils sont plaisants et aysez : l'homme y paroist plus vif et plus entier qu'en nul aultre lieu... Or, ceulx qui escrivent les vies, d'autant qu'ils s'amusent plus aux conseils qu'aux evenements, plus à ce qui part du dedans qu'à ce qui arrive au dehors, ceulx-là me sont plus propres. »

et de Scipion, ny tant où mourut Marcellus, que pourquoy il feut indigne de son debvoir qu'il mourust là. »

De même, en étudiant la philosophie, on fera appel à la réflexion personnelle. Vérité bien simple, bien banale aujourd'hui, mais qui était loin de l'être à l'époque de Montaigne, alors que l'étude de la philosophie ne consistait guère qu'en exercices de mémoire. Montaigne, précisément, craint par-dessus tout que l'enfant ne reste une mémoire passive : il faut qu'il devienne un entendement actif. « On nous placque d'ordinaire les maximes des anciens en la mesmoire, toutes empennées comme des oracles, où les lettres et les syllabes sont de la substance de la chose. » Il faut, au contraire, le plus tôt possible, exercer l'enfant à agir conformément aux belles maximes qu'on lui enseigne. « Ie vouldrois bien que le Paluël ou Pompee, ces beaux danseurs de mon temps, nous apprinssent des caprioles, à les veoir seulement faire, sans nous bouger de nos places; comme dans les escoles on veut instruire nostre entendement sans l'esbranler. » Il faut donc que l'enfant agisse, et qu'il mette en pratique les préceptes des livres. Pour cela, il faut lui laisser une certaine indépendance. « Que le jugement conserve ses franches allures; nous le rendons servile et couard, pour ne luy laisser la liberté de rien faire de soy. » Avons-nous besoin de dire que pour la philosophie, comme en général pour les lettres elles-mêmes, le sceptique Montaigne n'estime que le résultat pratique, et n'en recommande que les parties morales? La philosophie qu'il aime, c'est seulement l'art de bien vivre. Et voilà pourquoi il demande qu'on l'étudie dès la plus tendre enfance[1]. D'habitude, dit-il, on ne nous apprend à vivre que quand la vie est déjà passée, ou du moins fortement entamée.

Montaigne n'a pas suivi Rabelais dans son goût pour les sciences, qui contiennent d'après lui beaucoup « d'étendues et d'enfoncements fort inutiles. » Il désire cependant que

1. Montaigne se fait quelque illusion sur la portée de l'esprit des enfants... « Ostez toutes ces subtilitez espineuses de la dialectique; prenez les simples discours de la philosophie, ils sont plus aysez à concevoir qu'un conte de Boccace; un enfant en est capable au partir de la nourrice, beaucoup mieulx que d'apprendre à lire ou escrire. » (Livre I, chap. XXV.)

l'homme se rende compte de la nature en général, afin de mieux comprendre le peu de place qu'il y occupe, afin de mieux conformer ses ambitions et ses visées à la médiocrité de sa destinée et à la modestie de son rang. Le fameux passage de Pascal : « Que l'homme contemple donc, » etc., est déjà en germe dans cette phrase de Montaigne : « Qui se presente comme dans un tableau cette grande image de nostre mere nature en son entiere maiesté; qui lit en son visage une si generale et constante varieté; qui se remarque là dedans, et non soy, mais tout un royaume, comme un traict d'une pointe tres delicate, celuy là seul estime les choses selon leur iuste grandeur[1]. »

Tel est l'ensemble des moyens d'instruction que propose Montaigne. Il ne s'agit plus de faire un abîme de science, comme le rêvait Rabelais : Montaigne se contente d'un homme modérément instruit, mais dont le jugement soit solide. C'est déjà l'idéal du dix-septième siècle.

Ajoutons que Montaigne attache un grand prix à l'éducation physique. Voulez-vous fortifier l'âme? s'écrie-t-il. Commencez par raidir et durcir les muscles. On ne s'étonnera pas de rencontrer cette estime pour la gymnastique dans un système d'éducation qui a pour caractère général d'être un retour à la nature. Au seizième siècle, comme J.-J. Rousseau deux cents ans plus tard, Montaigne et Rabelais sont venus secouer le joug des modes artificielles, des tyrannies de l'usage, et proposer, avec plus ou moins de mesure, une réforme qui, dans son sens général, consiste simplement à se rapprocher des lois naturelles trop oubliées. Aussi Montaigne est-il partisan de l'indulgence et de la douceur. Le moyen âge avait abusé de la sévérité : au dixième siècle, Rathier, évêque de Vérone, écrivait sur l'éducation un livre qu'il adressait aux écoliers avec ce titre expressif : « *Serva dorsum.* » Montaigne proteste avec énergie contre ces duretés et ces violences. Il veut introduire dans les colléges un peu de liberté, un peu d'aise et de gaieté. « Quelle maniere pour esveiller l'appetit envers leur leçon à ces tendres ames et craintifves, de les y guider d'une trongne effroyable, les mains armees de fouets! » — « Ie ne veulx pas qu'on emprisonne ce garson;

1. Livre I, chap. xxv.

ie ne veulx pas corrompre son esprit à le tenir à la gehenne et au travail, quatorze ou quinze heures par iour, comme un portefaix. » Moins de travail, les verges supprimées, des leçons agréables qui appellent et qui convient l'élève à des efforts volontaires, enfin la proscription de toute contrainte et de toute violence, voilà l'idéal de discipline aimable et souriante que Montaigne a conçu, et qu'il rêve de voir appliqué, non sans quelque illusion peut-être, dans l'éducation de ces âmes délicates et tendres « qu'on dresse pour l'honneur et la liberté ».

Il ne faut pas demander à Montaigne des vues positives sur l'organisation des divers degrés de l'instruction ni même un seul aperçu sur l'éducation du peuple. Mais il a du moins compris la nécessité de proportionner les études aux aptitudes de chacun, toutes les intelligences ne pouvant pas supporter la même dose d'instruction. Après avoir engagé le maître à commencer de bonne heure l'enseignement de la morale, si le disciple n'y prend goût, dit-il, « ie n'y treuve aultre remede, sinon qu'on le mette pastissier dans quelque bonne ville, feust-il fils d'un duc ! »

V

« Qu'on croie tout ce que conseille Montaigne, qu'on fasse tout ce qu'il recommande ; on pourra avoir à y ajouter ; on aura besoin de conduire l'élève plus loin qu'il ne l'a fait ; mais il faut passer par la route qu'il a prise ; s'il n'a pas tout dit, tout ce qu'il a dit est vrai, et avant de prétendre à le devancer, *qu'on s'applique à l'atteindre*[1]. » Il faut souscrire à ce jugement de Guizot, et, malgré les progrès accomplis, après trois sièles d'efforts et d'améliorations, il est impossible de ne pas reconnaître que la pratique de l'éducation est encore loin d'atteindre la théorie de Montaigne. En bien des points, le vrai progrès consisterait à rétrograder jusqu'à l'auteur des *Essais*, pour s'inspirer de cette raison supérieure qui, comme le dit encore Guizot, « marchait droit à la vérité sans croire à son existence. »

1. Guizot, *Méditations et études morales*, p. 531.

Dans le siècle même de Montaigne, les vérités pédagogiques qu'il avait osé exprimer, avec cette franchise qui faisait partie de son génie, furent à peine remarquées. C'est avec le temps seulement que l'inspiration des *Essais* pénétra dans les règles de l'éducation réelle. On ne se décida pas tout de suite à prendre au sérieux les deux plus puissants esprits du seizième siècle, Rabelais et Montaigne. *Gargantua* n'était guère lu que par ceux qui cherchaient une occasion de divertissement et de réjouissance. Montaigne lui-même, qui aurait dû ne pas être dupe des apparences, rangeait le roman de Rabelais parmi les livres *simplement plaisants*. Quant aux *Essais*, ils n'eurent pas le succès qu'ils méritaient, et lorsque plus tard ils furent devenus populaires, le scepticisme, l'indifférence religieuse de l'auteur, resta comme une enseigne compromettante, dont la mauvaise réputation rejaillit sur l'ensemble de l'ouvrage, et empêcha qu'on mît à profit les trésors de sagesse qu'il renferme.

Les vrais disciples de Montaigne, c'est au dix-septième siècle d'abord, c'est au dix-huitième siècle et même de notre temps qu'il faut les chercher. C'est chez les jansénistes, qui s'accordent souvent avec lui sur les moyens, bien qu'ils fixent à la destinée humaine un but tout autre, c'est chez Jean-Jacques Rousseau, qui sans le dire profita de ses idées, que nous retrouverons l'inspiration de liberté, de douceur, de condescendance, qui caractérise Montaigne. Dans le convoi idéal de Montaigne, dans les funérailles qu'il lui continue à travers les siècles [1], Sainte-Beuve n'a trouvé à placer, parmi les contemporains de l'auteur des *Essais*, que sa fille d'alliance, Mlle de Gournay, et le théologal Charron.

Charron, en effet, est presque le seul écrivain du seizième siècle qui ait recueilli les pensées de Montaigne sur l'éducation : parfois pour les corriger et les compléter, le plus souvent en les gâtant, en y mêlant ses préjugés propres, en les faussant par l'exagération.

C'est à propos des devoirs des parents envers leurs enfants que l'auteur du traité *de la Sagesse* a été amené à parler de l'éducation [2]. Il insiste avec minutie sur les détails

1. Voyez Sainte-Beuve, *Port-Royal*, t. II, livre III, chap. III.

2. *De a Sagesse*, livre III, chap. XIV.

du régime qui convient au premier âge. Il est en progrès sur Montaigne, quand il déclare que « la mere est conviee et comme obligee par nature à la charge de nourrisse. » Mais, comme lui, il recommande de fortifier de bonne heure le tempérament par une vie sobre, simple, et même rude. Il fait valoir, dans un gentil langage, où l'on entend comme un écho du style de Montaigne, l'importance des premiers enseignements. « Nourriture passe nature, dit-il... L'ame de l'enfant toute neufve et blanche, reçoit fort aisement le ply qu'on veut luy donner. » C'est encore l'inspiration de Montaigne qui le guide dans son admiration excessive pour l'éducation spartiate, mais il est infidèle à son maître et au bon sens, quand il demande que l'État applique uniformément à tous les enfants le même système d'instruction, sans tenir compte de leurs inclinations naturelles et spéciales.

Sceptique, puisqu'il avait pris pour devise ces trois mots : « Ie ne sçay; » peu disposé à favoriser l'essor de la raison, puisqu'il loue les gouvernements d'imposer à l'esprit humain « des barrieres estroites », Charron nourrit à l'endroit de la science de singuliers préjugés. Dans un parallèle prolixe de la science et de la sagesse, il conclut, au rebours de la vérité, qu'il y a entre elles, non-seulement différence, mais incompatibilité. « Qui est fort sçavant n'est guere sage, et qui est sage n'est guere sçavant. » C'est parler de la science comme un ignorant de village, c'est oublier l'accord de la conscience et de la science à bon droit réclamé par Rabelais.

Charron est mieux inspiré lorsqu'il s'attaque, non plus à la science en général, mais à la fausse science, à l'érudition indigeste et incohérente. Les pédants, dit-il, sont comme quelqu'un « qui mettroit le pain dedans sa poche, et non dedans son ventre; il auroit en fin sa poche pleine et mourroit de faim : ainsi, avec la mémoire bien pleine, ils demeurent sots. » C'est avec quelque verve encore qu'il critique la science empruntée et toute de souvenir, et qu'il nous montre le faux savant obligé de mettre sans cesse la main au bonnet, pour saluer celui auquel il a pris ses pensées.

A ce compte, Charron a dû souvent ôter son chapeau devant Montaigne. Son livre n'est qu'un palimpseste sous lequel on retrouve les *Essais*. Pour montrer, par exemple,

la supériorité du jugement sur la mémoire, il copie, sans y rien changer, la gracieuse comparaison des abeilles qui s'assimilent les sucs qu'elles recueillent de tous côtés. Plus loin, il emprunte encore aux *Essais* des réflexions sur la nécessité des voyages, sur les leçons improvisées qu'un habile homme fait jaillir des moindres circonstances de la vie, « de la sottise d'un laquais, de la malice d'un page. »

Signalons cependant quelques vues plus personnelles. Charron veut que l'enfant n'accepte aucun enseignement « à crédit et par autorité » : ce qui est pousser un peu loin les choses. Quand il rencontre l'originalité, Charron perd la justesse. Son élève examinera tout avec la raison, il choisira, et s'il ne sait pas choisir, il doutera. C'est Descartes renversé, avec le scepticisme pour conclusion.

C'est par la rigueur de l'éducation religieuse que Charron corrige ce qu'il y aurait d'outré et de dangereux dans une éducation intellectuelle ainsi comprise. Il faut, dit-il, que l'enfant apprenne à trembler « sous l'infinie et inconnuë majesté de Dieu ». La crainte de Dieu viendra donc tempérer les hardiesses de la pensée libre et rendue à elle-même.

La nature est d'ailleurs « l'aisnee de la theologie ». Le but de Charron est de former et d'instruire l'homme pour le monde, pour la vie civile, pour « la sagesse humaine et non divine ». Et cette sagesse consiste en quatre choses : se connaître soi-même, suivre la nature, conserver sa liberté, chercher dans la vertu le vrai contentement. Il faut donc, malgré tout, garder quelque estime à Charron, et reconnaître qu'il rompt, comme son maître, avec le moyen âge et l'éducation scolastique. Son grand mérite est de comprendre que l'éducation ne doit pas, se tournant tout de suite vers la vie future, sauter en quelque sorte par-dessus le monde et la vie réelle.

Charron, qui n'a guère fait, en définitive, que distribuer dans un ordre plus didactique les idées de Montaigne, ne pouvait beaucoup contribuer à les populariser. Seulement, la lecture de son livre, qui n'est qu'une édition abrégée des *Essais*, a cette utilité qu'elle aide à saisir les conceptions de Montaigne un peu éparpillées dans l'ouvrage original, et à mieux comprendre le caractère de sa pédagogie.

Rattachons encore à l'école de Montaigne un écrivain

moins connu pour la gravité de son esprit que pour l'extravagance de son style et de sa pensée, le facétieux érudit Tabourot, le seigneur des *Accords*, comme il s'appela lui-même. Dans son étrange livre des *Bigarrures*, au milieu de plaisanteries équivoques, cet homme, « qui n'a pas écrit six pages exemptes de folie et de mauvais goût [1], » s'est pourtant montré sérieux une fois, en écrivant le chapitre intitulé : *Quelques traits utiles pour l'institution des enfants* [2]. Le début en est gracieux. « Il me souvient que voyant un jour en vostre maison (Tabourot s'adresse à une dame) cinq ou six petits enfants qui se joüoyent avec leurs palettes abecedaires, vous pristes plaisir de les exciter, et faire disputer l'un contre l'autre sur les figures de leurs lettres, proposant, pour le prix des victorieux, des poires et des pommes que l'on vous avoit apportées fraîchement en leur présence, et après lesquelles ils venoient sauteler et faire feste, vous en demandant sans demander... Et sur l'occasion de leur faire gagner avec peine ce qu'ils vouloient avoir, nous ne nous peusmes tenir de rire, de voir la petite jalousie et émulation de ces tendres esprits, qui s'esforçoient à l'envy de se surmonter l'un l'autre. » Tabourot part de là pour critiquer les méthodes de lecture usitées de son temps, pour demander que l'enfant apprenne à écrire avant d'apprendre à lire. Il se plaint des pédagogues qui veulent « adextrer les jeunes esprits par les choses les plus difficiles à concevoir aysément les plus faciles. » Il recommande l'étude de l'histoire et s'afflige d'ignorer la géographie. Cette ignorance, qui nous a été si souvent reprochée de notre temps, était déjà un fait constaté au seizième siècle. Enfin, il s'inspire de Montaigne, dont il cite les « gentils essais », et, à son exemple, recommande qu'on exerce le jugement des enfants. « Je serois encore bien d'advis que les régents les incitassent en classe à rendre raison de ce qu'ils estimeroient remarquable en leurs leçons. » Tout cela, sans doute, n'a rien de très-original, mais Tabourot méritait néanmoins une mention, ne fût-ce

1. Voyez Philarète Chasles, *Études sur le seizième siècle*. Paris, 1876, p. 190.

2. Voyez *le Quatriesme* (livre) *des Bigarreures du seigneur des Accords*. Rouen, 1648.

que comme un exemple de l'inspiration grave et sérieuse qui éclate jusque chez le plus frivole des hommes, quand il pense à ses enfants et réfléchit sur l'éducation.

Le vrai moyen d'avoir une idée vive et nette d'un système d'éducation, c'est de s'imaginer l'élève qu'il est appelé à produire : demandons-nous donc ce que sera l'homme formé par les leçons de Montaigne. Il ressemblera beaucoup à l'auteur des *Essais* : c'est une tendance à laquelle les éducateurs n'échappent guère, de faire leur élève à leur image. Ce sera surtout un esprit délié, avisé, promenant sa curiosité à travers toutes choses, jugeant avec bon sens, avec modération de tous les événements de la vie, réglant ses actions avec prudence, incapable de faire quoi que ce soit contre l'honneur. Ce sera un homme modéré et doux, que la passion n'emportera jamais de son souffle irréfléchi; ce sera encore, ce qui vaut mieux, un homme tolérant qui, devant les terribles spectacles des guerres civiles et des guerres de religion, dira : « C'est mettre ses conjectures à bien haut prix que d'en faire cuire un homme tout vif! » Ce sera aussi un homme poli, aimable, poussant la civilité jusqu'à prodiguer les saluts, les *bonnetades,* comme il le dit lui-même, notamment en été, ajoute-t-il ironiquement, parce qu'on risque moins de s'enrhumer dans cette saison. Ce sera..... Mais nous irions trop loin, si nous voulions énumérer toutes les qualités de Montaigne ou de l'élève de Montaigne. Signalons plutôt le défaut qui le dépare et qui n'est autre que l'égoïsme. Ce gros mot étonnera peut-être : il étonnera surtout ceux qui se rappellent que l'ami de La Boétie est de tous les écrivains français celui qui a le plus divinement parlé de l'amitié. Le mot est juste néanmoins. Montaigne est un sceptique que les contradictions des philosophes et les discordes religieuses semblent avoir désabusé de toute croyance profonde. Il a vécu insouciant, absorbé dans l'étude de son caractère, dans la contemplation de son âme. Dans ses réflexions sur l'éducation, il est sans cesse question de jugement : il n'y a pas un mot sur le cœur. Il a consenti à entrer aux affaires une ou deux fois, mais il n'y a porté qu'une humeur languissante. Il s'est laissé marier à trente-trois ans, avec froideur et pour obéir à la coutume. Ce qui lui manque donc, ce qui manquerait à son disciple, c'est l'ardeur, la foi; ce sont les qua-

lités du cœur, l'abondance du sentiment, l'esprit de sacrifice, le goût de l'action; c'est encore ce que Rabelais possédait au plus haut degré, l'enthousiasme et la confiance dans l'avenir[1].

Si l'on voulait, en négligeant les détails, résumer dans une vue générale les pensées de Rabelais et de Montaigne, on pourrait dire que Rabelais est le premier qui ait compris l'importance de l'éducation scientifique, de celle qui éclaire l'intelligence en faisant luire sur elle toutes les lumières. Montaigne s'est plutôt préoccupé de l'éducation pratique, de celle qui consiste à former le jugement, et, par suite, à diriger la volonté. Pour parler le langage de la philosophie, ce sont les facultés spéculatives que Rabelais a voulu développer; ce sont au contraire les facultés pratiques que Montaigne a eues surtout en vue. Ils ont accepté l'un et l'autre cette belle formule que « la science ne peut se passer de la conscience », c'est-à-dire qu'il ne servirait de rien, qu'il serait même dangereux, de devenir savant si l'on ne devenait en même temps honnête homme. Mais des deux termes de cette formule, c'est le premier, c'est la science, qui a le plus attiré Rabelais; c'est le second, c'est la conscience, qui a le plus séduit Montaigne.

1. Il nous est difficile d'adhérer ici à l'opinion de Guizot, qui fait un mérite à Montaigne de son silence sur ce point, comme si l'éducation du cœur était impossible : « Le silence presque absolu que Montaigne a gardé sur cette partie de l'éducation qui s'attache à former le cœur de l'élève, me paraît une nouvelle preuve de son bon jugement. » (Ouvrage cité, p. 404.)

CHAPITRE III

ÉRASME ET LA RENAISSANCE, RAMUS ET LA RÉFORME

Les divers courants pédagogiques du seizième siècle. — Les trois degrés de l'enseignement, — Le catholicisme : les jésuites et les doctrinaires. — La Réforme. — Les humanistes, les philosophes.

I. Érasme et ses idées pédagogiques. — Pourquoi il a droit à figurer dans une histoire de la pédagogie française. — L'éducation d'Érasme : les jéromites, ou frères de la vie commune. — Il échappe à l'esprit monastique. — Il est le type de l'humaniste du seizième siècle. — Ses ouvrages pédagogiques. — L'éducation de la femme. — L'éducation de l'enfant. — Érasme demande qu'on supprime dans la vie de famille l'usage des cérémonies et des formules excessives de respect. — Comme Montaigne, Érasme attaque les internats, quoiqu'il reconnaisse les inconvénients de l'éducation domestique. — Érasme se tient à égale distance des théologiens étroits qui condamnent les lettres, et des cicéroniens qui abusent de l'imitation du latin. — Il n'accorde pas à l'étude des langues modernes la place qui leur appartient. — Ses conseils pour la direction des études. — Malgré sa prédilection pour les lettres classiques, Érasme élargit déjà l'horizon des études, en y introduisant les sciences, à petite dose, il est vrai, et sans vouloir qu'on les approfondisse.

II. Ramus : un pédagogue martyr. — Sa vie dramatique et troublée. Ses attaques excessives contre Aristote. — Sa réforme de l'orthographe. — Ses succès comme professeur, soit à Paris, soit à l'étranger. Sa mort. — Le *Collège de France :* la chaire d'éloquence et de philosophie. — Ramus, professeur éloquent, mêle la littérature à la philosophie. — Il se dépouille des formes barbares de la scolastique. — Il s'efforce de rendre les études faciles. — Il s'inspire de Socrate et de sa méthode. — Il ramène le réalisme dans la logique. — Il saisit les rapports de la logique et de la psychologie. — La nature, l'art, l'exercice. — La raison supérieure à l'autorité. — Universalité un peu superficielle de Ramus, tour à tour mathématicien, humaniste, grammairien et philosophe. — Ramus, premier professeur d'enseignement supérieur. — Ses efforts pour vulgariser la langue fran-

çaise. — Sa *Dialectique*, sa *Grammaire* en français. — Peu de préceptes et beaucoup d'usage. — Succès des doctrines de Ramus : les ramistes. — Les *Avertissements au Roi sur la réformation de l'Université*. — L'Université au seizième siècle. — Défauts signalés par Ramus dans l'organisation des études : le trop grand nombre de professeurs : l'accroissement des frais d'études. — Il demande que les professeurs soient salariés par l'État. — Il se plaint que l'enseignement public de la philosophie ait été supprimé. — Défaut d'assiduité des professeurs. — Le droit civil abandonné. — Il accorde quelques éloges à la faculté des arts, et constate que sous François Ier elle avait déjà accueilli les auteurs de l'antiquité.

III. Les Réformateurs protestants : Luther, Mélanchton. — Le luthérianisme accusé à tort par Érasme d'avoir tué les études littéraires. — Le protestantisme père de l'enseignement populaire. — Calvin et l'Académie de Genève. — Mathurin Cordier. — Lettre de Luther aux magistrats allemands. — Idée de l'instruction obligatoire. — Pédagogie de Luther. — Mélanchton, professeur de grec. — Les humanités en honneur chez les protestants, comme chez les jésuites. — L'esprit de la Réforme rejoint l'esprit de la Renaissance. — Les pédagogues protestants, Trotzendorf et Sturm, sont les précurseurs des jésuites pour l'organisation des études classiques. — Les cahiers de la noblesse française aux États d'Orléans de 1560.

Le seizième siècle est véritablement une grande époque pédagogique. De toutes parts, autour de la vieille Université endormie dans sa routine, les tentatives particulières se multiplient, de grands courants se forment. Aux protestations des critiques s'ajoutent les fondations nouvelles, l'action des organisateurs et des hommes pratiques. Ramus enseigne, tandis que Rabelais et Montaigne spéculent; il fonde l'enseignement supérieur, pendant que ses grands contemporains préparent l'avenir, en raillant le passé. En même temps la Société de Jésus renouvelle et organise l'enseignement secondaire, et les hommes de la Réforme conçoivent et inaugurent l'instruction primaire.

Dans cette ardeur générale à poursuivre les améliorations nécessaires, les catholiques ne se distinguent pas moins que les philosophes ou les protestants. C'est d'abord la Société de Jésus, cette grande institution pédagogique qui, aujourd'hui, se maintenant immobile telle que Loyola la créa, tend sans doute à enrayer la marche de l'humanité par les obstacles qu'elle apporte au développement de l'esprit, mais qui a contribué à sa manière et par de brillants services au

progrès de l'instruction. Ce sont ensuite des fondations plus modestes, mais utiles aussi à leur heure et dignes au moins d'un souvenir : par exemple, la congrégation de la *Doctrine chrétienne*, fondée en 1592, à Avignon, par un humble prêtre, César de Bus. Cette société n'avait d'autre but à l'origine que l'éducation religieuse des enfants de la campagne, mais nous la retrouverons dans la suite de cette histoire, au dix-huitième siècle surtout, à la tête de nombreux colléges d'instruction secondaire. Les *doctrinaires* ont eu des maîtres et des élèves qui les honorent, tels que Maine de Biran et Laromiguière[1]. En 1596, le même César de Bus donnait un pendant, pour l'instruction des filles, à l'œuvre déjà accomplie pour l'instruction des hommes, en établissant les sœurs de la *Doctrine chrétienne*, qui, sous le nom d'ursulines, se consacrèrent, elles aussi, à l'éducation.

Le catholicisme se sentait menacé à la fois par l'invasion toujours croissante des lettres antiques et par le succès de la Réforme. Du sentiment de ce danger sortirent des ordres religieux qui ne furent plus, comme ceux du moyen âge, des sociétés de contemplatifs, mais qui se vouèrent à l'action, à l'enseignement, afin de retenir les âmes sur la pente où les entraînaient des influences contraires. La Réforme, qui avait non pas à conserver, mais à conquérir les esprits, et qui poursuivait dans un autre sens le même but de domination morale, ne pouvait oublier de son côté que par l'éducation on s'assure l'empire des âmes. Les pédagogues protestants sont en grand nombre, surtout en Allemagne, dans la seconde moitié du seizième siècle. Sans parler de Luther, de Mélanchthon, de Mathurin Cordier, dont nous signalerons tout à l'heure les tendances et les efforts, il faudrait citer à l'étranger Trotzendorf, qui enseigna avec succès à Goldberg, en Silésie; puis Sturm, qui dirigea à Strasbourg un gymnase célèbre; plus tard viendra Ratich, un précurseur de Jacotot et de la méthode que *tout est dans tout*, et enfin le grand Coménius. Au même mouvement se rattachent en

1. Maine de Biran a reçu les leçons des *doctrinaires* au collége de Bergerac; Laromiguière, leur élève à Villefranche de Rouergue, devint le collègue de ses maîtres, et enseigna tour à tour dans les colléges de Lavaur, de Moissac, de Carcassonne, etc. Lakanal a été, lui aussi, élevé chez les *doctrinaires*.

Angleterre Ascham[1], et un siècle plus tard Milton[2], l'un passionné pour les lettres classiques et habile dans l'art de les enseigner, l'autre, un des premiers au contraire qui aient critiqué avec vivacité l'étude des langues mortes.

Mais le seizième siècle n'a pas connu seulement des pédagogues théologiens, animés les uns par l'esprit de conser-

1. R. Ascham (1515-1568), professeur de langues de la reine Élisabeth, auteur du livre intitulé *the Scholemaster*, méthode pour apprendre le latin, dont voici le résumé. L'enfant étudie d'abord les huit parties du discours et les règles d'accord. Il prend ensuite un livre de Sturm, les *Epistolæ classicæ* de Cicéron. Le maître explique le sujet d'une lettre : il la traduit en anglais aussi souvent qu'il est nécessaire pour que l'enfant se rende compte de tous les mots, enfin il l'analyse. L'enfant répète l'exercice : puis, quand il le possède parfaitement, il transcrit sur son cahier la traduction anglaise du morceau latin : au bout d'une heure, on lui enlève le texte, et il remet en latin son propre anglais. Alors le maître, comparant la traduction de l'écolier et l'original de Cicéron, fait toutes les remarques nécessaires pour l'intelligence des règles qui y sont appliquées. En d'autres termes, les règles seront apprises à l'occasion d'un texte et d'un exercice : la grammaire sera entre les mains de l'élève comme un dictionnaire que l'on consulte, non comme un catéchisme qu'il faut apprendre et réciter d'un bout à l'autre. « La méthode ordinaire d'apprendre la grammaire seule et réduite à elle-même, dit Ascham, est ennuyeuse pour le maître, difficile pour l'élève, froide et désagréable pour tous deux (*cold and uncomfortable*). » La comparaison des thèmes de l'élève avec un texte latin original est un des traits essentiels du système d'Ascham. Lorsque l'enfant sera plus exercé, on lui donnera à mettre en latin, sans qu'il ait précédemment vu le texte, des traductions de Cicéron. « La traduction (*translation*) est l'exercice le plus utile, mais surtout la double traduction, » celle que Pline le Jeune recommandait déjà : *Ex Græco in latinum vel ex Latino vertere in Græcum* (livre VII, 9). Ascham fait honneur à sa méthode du succès qu'il avait obtenu en apprenant le grec et le latin à la reine Élisabeth : « La reine, dit-il, ne toucha plus à une grammaire grecque ou latine, sitôt qu'elle y eut appris la déclinaison des noms et la conjugaison des verbes ; mais en s'exerçant simplement à traduire et à retraduire Démosthène et Isocrate, sans interruption, chaque matin, et Cicéron chaque après-midi, elle acquit en un an ou deux une parfaite intelligence des deux langues... »

2. Milton, dans son opuscule *on Education*, regrette le temps qu'il a employé « à râtisser autant de mauvais latin et de mauvais grec qu'on en pourrait apprendre de bon, autrement et agréablement, en une année. »

vation, les autres par l'esprit de conquête : il a produit des philosophes, des littérateurs, des humanistes désintéressés, qui, dans leurs réformes pédagogiques, cherchaient, non le triomphe de telle ou telle forme de la religion, mais le progrès de l'homme, la grandeur de la science et l'éclat des lettres. A ce mouvement de pensée indépendante, auquel est liée la mémoire de Rabelais et de Montaigne, il faut rattacher aussi les noms de deux hommes, dont il nous reste à faire connaître les vues et les efforts, Érasme et Ramus : le premier qui ne nous appartient qu'à demi et dont nous résumerons brièvement les travaux ; le second qui mérite au contraire qu'un historien de la pédagogie française s'arrête avec attention devant lui, et salue avec respect sa prodigieuse activité, ses réformes multiples, son œuvre enfin, où à quelque témérité se joint un bon sens si ferme et si courageux.

I

Érasme n'appartient pas à la France par sa naissance, mais on a pu dire de lui que « né en Hollande, il n'était pas Hollandais ». Il n'a pas de patrie moderne. Sa patrie, c'est un lieu vague, quelque chose comme la scène où se déroulent les tragédies classiques; sa patrie, c'est l'antiquité. Il a eu cependant avec la France des relations suivies : il a vécu plusieurs années à Paris, d'abord comme boursier au collége de Montaigu en 1496, plus tard comme étudiant et comme précepteur, et il retournait volontiers dans ce Paris *bien-aimé,* comme il l'appelait; il a soutenu des luttes avec la Sorbonne; il a été en correspondance avec Budé; il a failli accepter la chaire que François Ier lui offrait au Collége de France[1]; enfin, et surtout, il est Français par le tour d'esprit. Il a donc quelque droit à figurer dans une histoire de la pédagogie de notre pays, sinon

1. Érasme avait organisé, en 1517, à Louvain, le collége qu'on appela *Trilingue,* où l'on enseignait le grec, le latin et l'hébreu. Il était le patron et comme le directeur du collége. C'est le collége Trilingue qui a été le premier modèle du *Collége de France.*

au premier rang et en toute lumière, au moins dans le demi-jour d'une esquisse rapide[1].

Érasme est le type de l'érudit de la Renaissance avec sa passion unique : les livres. Pauvre et souvent sans ressources, il disait : « Quand j'aurai de l'argent, j'achèterai d'abord des livres grecs, et puis des habits. » Si sa vie est un voyage perpétuel, c'est qu'il est toujours en quête d'instruction, à la recherche des ouvrages nouveaux et des professeurs en renom. Sans doute il s'est laissé entraîner dans les controverses théologiques ou morales : on sait quels furent ses démêlés avec Luther sur le *libre arbitre* et le *serf arbitre*. Ses satires de la vie monastique, ses attaques contre les abus de l'Église ont autorisé à dire qu'il « avait pondu l'œuf que Luther a couvé ». Son rôle est néanmoins plus littéraire que philosophique, et ce qui domine en lui, c'est l'humaniste, c'est le pédagogue.

La première éducation d'Érasme ne promettait pas ce que sa vie a tenu. Il avait été élevé par les jéromites ou *frères de la vie commune*. Cette association religieuse avait été fondée vers 1384, à Deventer, en Hollande, par Gérard Groot, ou Gérard le Grand, et, entre autres occupations, elle se proposait l'instruction des enfants[2]. Il suffira, pour en faire connaître l'esprit, de rappeler qu'elle compta parmi ses membres Thomas A-Kempis, le fameux ascète à qui l'on a pu attribuer l'*Imitation de Jésus-Christ*. Ne donnez aucun temps à la géométrie, à l'arithmétique, à la rhétorique, à la dialectique, à la grammaire, à la poésie, à la jurisprudence, à l'astrologie, car ces choses ne sont d'aucune utilité pour la piété : ainsi parlait Gérard Groot. Érasme, heureusement, n'écouta pas les conseils de ses maîtres, et avec sa puissante spontanéité de tempérament, il échappa à l'esprit monastique qui l'obsédait de toutes parts, pour devenir l'un des plus libres esprits de son temps. Dans une remar-

1. Voyez, sur la pédagogie d'Érasme, la thèse récente de M. A. Benoist : *Quid de puerorum institutione senserit Erasmus*. Paris, 1877.

2. Les *jéromites* ou *hieronymites* eurent un grand succès, au quinzième siècle, dans les Pays-Bas et en Allemagne. Ils ne comptaient pas moins de quarante-cinq couvents en 1430. L'instruction qu'on y donnait ne portait guère que sur la *Bible*, la *lecture* et l'*écriture*. Sur Gérard Groot (1340-1384), dont l'œuvre fut continuée par Florent Radewin, voyez Raumer, *Geschichte der Pædagogik*, I, p. 64 et suiv.

quable étude sur ses œuvres et sur sa vie, un auteur a pu dire récemment : « Sans être philosophe, Érasme a préparé cette émancipation intellectuelle qui aboutira à Descartes..... Mais surtout en propageant avec un zèle infatigable la connaissance de l'antiquité profâne, en la distribuant à tous les âges, avec la mesure et sous la forme qui convient à chacun, Érasme est peut-être celui qui a le plus fait, au début du seizième siècle, pour rendre féconde cette rencontre de l'esprit antique et de l'esprit chrétien d'où est sortie la civilisation moderne[1]. »

Toutes les formes de l'éducation ont successivement retenu l'attention d'Érasme. C'est ainsi qu'il dédiait à Charles-Quint, en 1516, son livre sur l'*Institution d'un Prince*, œuvre d'une morale élevée qui peut se résumer dans cette sentence : « Nul n'est prince, s'il n'est homme de bien[2]. » De même dans un livre qui s'inspire de l'*Économique* de Xénophon, le *Mariage chrétien*, et où la morale de l'Évangile s'allie à la sagesse antique, Érasme traite de l'éducation des femmes[3]. Il s'y moque de ces jeunes filles dont toute l'éducation consiste à bien faire la révérence, à tenir les mains croisées, à pincer les lèvres quand elles rient, à ne boire et manger que le moins possible dans un repas, après l'avoir fait amplement en particulier. Mais si la fiancée est ignorante, le fiancé qui ne s'en plaint pas est bien imprudent. Érasme reproche aux jeunes hommes de son temps de ne considérer que le physique de la femme, le domicile élégant et fleuri, non l'hôte qui y habite, l'âme dont la beauté croîtra avec les années.

Érasme devance Rousseau, lorsque, pour remédier à la frivolité ordinaire de l'éducation féminine, il demande que la jeune fille apprenne un métier, celui de tisser la soie,

1. Voyez le livre de M. G. Feugère : *Érasme*, Paris, 1874, p. 454. — Nous suivons l'édition des œuvres complètes d'Érasme, en dix volumes, *Lugduni Batavorum*, 1603.

2. *Institutio principis christiani*, Louvain, 1526. Œuvres complètes, t. IV, p. 562. Voyez surtout le chap. I[er] : *de Nativitate et educatione principis christiani*.

3. *Christiani matrimonii institutio*, Œuvres complètes, t. VI, p. 614. Cet ouvrage est dédié à Catherine, reine d'Angleterre, 1526. Voyez surtout la page 660.

par exemple, métier qui dans l'aisance soit un secours contre l'oisiveté et devienne une ressource utile dans la pauvreté [1]. Mais surtout il réclame pour la femme une culture intellectuelle plus large [2], plus complète, et, au cas où elle ne l'aurait pas reçue dans sa famille, il compte sur le mari pour la lui donner : « Il faut créer ta femme, elle ne demande pas mieux ! » s'écrie quelque part Michelet, en s'adressant au mari. Érasme disait de même, avec quelque illusion peut-être : *Ut suam quisque vult, ita est.*

C'est encore dans le *Mariage chrétien* qu'on trouvera les réflexions d'Érasme sur la première enfance et les soins qu'elle exige. Elles rappellent les pensées de Plutarque sur le même sujet. On y remarque la même tendresse minutieuse, la même délicatesse d'attention, le même souci de l'hygiène. Quelques détails sont naïfs et font sourire. Il en est de même des leçons de civilité puérile écrites à l'adresse du jeune Henri de Bourgogne, un enfant de maison royale : « Il est malséant, lui dit Érasme, de prendre pour mouchoir son bonnet ou son habit, de se jeter sur les plats (*pileo aut veste emungi rusticanum*, etc.) [3]. »

Un trait plus important, c'est qu'Érasme critique avec vivacité, dans les rapports des enfants avec leurs parents, l'usage des formules trop respectueuses, qui suppriment l'intimité et peuvent nuire à la sincérité de l'affection. Il cite avec ironie une dame de son temps, qui obligeait sa fille à dire sans cesse « Madame ma mère », et à employer, au lieu d'un simple non, cette formule précieuse : « Salve votre grâce, madame. » Montaigne, lui aussi, trouve mauvais qu'on interdise aux enfants la douceur de l'appellation maternelle ou paternelle, et s'étonne qu'on ose dé-

1. Érasme avait un autre motif encore : il voulait occuper l'esprit de la jeune fille, qui, dès qu'elle est désœuvrée, dit-il, s'égare dans de mauvaises pensées : *Puellaris animus, nisi detineatur occupatione, protinus in deteriora delabitur* (t. V, p. 663.)

2. *Ne pro pia ducas superstitiosam* (t. V, p. 660).

3. *De civilitate morum puerilium libellus*, 1530, Œuvres complètes, t. I, p. 1034. Cet opuscule est divisé en sept parties : *de Corpore, de Cultu, de Moribus in templo, de Conviviis, de Congressibus, de Lusu, de Cubiculo.* Érasme n'est d'ailleurs pas très-sévère pour les manières, par exemple : *Si quid in solum dejectum est emuncto duobus digitis naso, pede proterendum est.*

fendre à l'enfant ces deux mots : « Mon père, » alors que la créature ne craint pas de s'en servir pour implorer son créateur [1].

S'il est vrai que l'amour et en un sens le respect de l'enfant est une des qualités essentielles de l'éducateur, on ne saurait la refuser à Érasme : « Les enfants, disait-il, sont les temples de l'Esprit-Saint. » Il réclamait pour eux le lait et les caresses de la mère, la familiarité et la bonté du père, la propreté et même l'élégance de l'école, l'indulgence du maître, enfin tous les soins, toutes les attentions qui peuvent aider à soutenir dans leur croissance des plantes frêles et délicates.

C'est la même inspiration qui faisait d'Érasme un médiocre partisan du régime des internats. Il avait vu par lui-même ce qui se passait à Montaigu [2]. Les écoles d'Allemagne lui avaient montré la rudesse du moyen âge conservée dans toute sa rigueur. Le respect de la personne humaine était alors chose inconnue. Les *brimades* les plus grossières étaient exercées de camarades à camarades : on barbouillait de boue le visage du nouveau venu, de boue ou d'autre chose encore [3]. L'usage de frapper les enfants était général. On les attachait nus à un poteau, et plus ils niaient la faute qui leur était reprochée, plus le bourreau redoublait ses coups. « C'est à la charrue, s'écrie Érasme, qu'il faut envoyer de pareils maîtres, dignes d'effrayer de leur voix tonnante les bœufs et les ânes. Oses-tu bien entreprendre d'instruire les autres, toi qui n'as rien appris? Oses-tu bien, stupide bourreau, déchirer à coups de fouet des jeunes gens d'esprit et de bonne famille que tu es plus capable de tuer que d'instruire? Et c'est dans le lieu que les Grecs ont appelé σχολή, du mot qui veut dire loisir, et

1. « I'ay reformé cett' erreur en ma famille, » ajoute Montaigne (livre II, chap. VIII).

2. Érasme prétend que les Français usent des coups dans l'éducation plus qu'aucun autre peuple : *Gallis litteratoribus, secundum Scotos, nihil est plagosius. Hi moniti respondere solent eam nationem non nisi plagis emendari* (t. I, p. 505).

3. *Ad id adhibetur lotium aut si quid fœdius lotio*. Voyez la *Declamatio de pueris ad virtutem ac litteras liberaliter instituendis, idque protinus a nativitate*, 1529, Œuvres complètes, t. I, p. 488.

les Latins *ludus*, c'est là que tu exerces une tyrannie qui dépasse celle de Phalaris[1] ? »

D'autre part, Érasme se rend compte des inconvénients de l'éducation domestique : de sorte qu'il est presque aussi perplexe que Montaigne qui semble ne pouvoir se décider à faire un choix. Érasme se résout du moins à proposer un terme moyen, un compromis, qui consisterait à placer un petit nombre d'enfants sous la direction d'un maître, que les familles surveilleraient dans l'accomplissement de sa tâche. Cette *voie moyenne* est à peu près celle que suivront plus tard les jansénistes. Érasme se rencontre aussi avec un vœu de Rollin, lorsqu'il engage les familles riches à adopter un enfant pauvre et bien doué, qui, devenant le condisciple des enfants de la maison, à la fois profite des bienfaits d'une instruction supérieure, et contribue par sa présence à exciter l'émulation de ses camarades.

Les méthodes d'enseignement du seizième siècle n'obtiennent pas plus l'approbation d'Érasme que la discipline trop dure qui régnait dans les colléges. Tout plein de l'esprit de la Renaissance, animé du plus vif enthousiasme pour les lettres, Érasme a horreur de la scolastique. « Après trois ans donnés à la grammaire, l'enfant, dit-il, est jeté dans la sophistique, la dialectique, les suppositions, les ampliations, les restrictions, les expositions, les résolutions, les énigmes et labyrinthes de questions, et tous les mystères de la théologie. » A cette sèche et pédantesque dialectique il était temps de substituer la lecture agréable et nourrissante des anciens. Érasme, plus que personne, a su répandre le goût et faciliter l'étude de l'antiquité, soit par ses traductions, par ses éditions, par ses grammaires et ses dictionnaires, soit par des compositions personnelles,

1. Voyez, dans le *de Conscribendis epistolis*, le chapitre XI, *de Emendando*, Œuvres, t. I, p. 362. Au quinzième siècle, le pédagogue Rodolphe Agricola (1443-1485), le maître de Hegius, recteur de Deventer, qui fut lui-même le maître d'Érasme, avait déjà dit la même chose : « Une école ressemble à une prison : ce sont des coups, des pleurs et des gémissements sans fin. Si une chose a un nom contradictoire, c'est l'école. Les Grecs l'ont appelée σχολή, loisir, récréation, et les Latins, *ludus litterarius*. Aristophane l'a nommée φροντιστήριον, c'est-à-dire lieu de souci, de tourment, et c'est le nom qui lui convient le mieux. »

comme le célèbre livre des *Adages*, son ouvrage capital, où il avait extrait et recueilli la fleur des lettres païennes [1].

Mais, malgré son admiration pour les anciens, Érasme se gardait de certains excès alors à la mode. Tandis qu'il luttait d'une part contre les théologiens étroits qui, en Allemagne surtout, voyaient un danger dans l'introduction des lettres antiques, il attaquait d'un autre côté les beaux esprits qui, en Italie, poussaient la religion des Grecs et des Romains jusqu'à la superstition. Dans les *Antibarbares* [2], et dans la plupart de ses ouvrages, il défend les lettres contre les scrupules d'une foi ombrageuse; dans le *Cicéronien* [3], il plaisante les érudits qui ne voulaient plus parler que la langue de Cicéron. Bembo, Sadolet et d'autres latinistes moins connus, composaient cette secte ridicule. Les abbés italiens ne lisaient plus leur bréviaire qu'en grec, afin de ne pas se gâter le style au contact du latin ecclésiastique. On admirait l'habileté d'un orateur qui, prêchant la *Passion* devant le pape Jules II, avait cité tous les héros des temps anciens morts pour la patrie ou pour la vérité, Curtius, Socrate, Épaminondas, sans nommer une seule fois le Christ, sans doute parce que *Christus* ne se trouve pas dans Cicéron. C'était par des périphrases empruntées à l'orateur latin qu'on exprimait les faits, les institutions, les personnages modernes : ainsi l'Église devenait *sacra concio* ou *respublica*, les cardinaux *patres conscripti*, le souverain pontife *flamen dialis*, la vierge Marie *Diana*.

Érasme s'est moqué des cicéroniens avec une verve étin-

1. Le livre des *Adages* fut publié en 1500, sous le titre de *Adagiorum veterum collectanea*. La quatrième édition (1508), beaucoup plus considérable, s'intitulait : *Adagiorum chiliades*. C'est comme la quintessence de l'antiquité, un recueil de proverbes, de sentences, dont Érasme explique le sens, en citant les passages grecs ou latins où l'adage a été employé, non sans permettre beaucoup de digressions à sa verve satirique. Le satirique chez Érasme nuit souvent au pédagogue. « Les *Adages*, dit M. D. Nisard, furent un livre décisif pour l'avenir des littératures modernes. Ce fut la première révélation de ce double fait que l'esprit humain est un, et l'homme moderne, fils de l'homme ancien. »

2. *Antibarbarorum liber*, Œuvres complètes, t. X, p. 1691.

3. *Dialogus Ciceronianus, seu de optimo dicendi genere*. 1528, Œuvres complètes, t. I, p. 974.

celante, quelquefois avec rudesse. Dans un de ses *Colloques*, un fanatique de Cicéron, s'écrie : *Decem annos consumpsi in legendo Cicerone*, et l'écho répond ὄνε. Dans le *Cicéronien*, Érasme introduit un personnage, *Nosoponus*, qui raconte avec naïveté les détails de sa passion pour l'auteur des *Verrines*. Il ne lit que Cicéron. Il n'a chez lui que des portraits de Cicéron. Il ne cachette ses lettres qu'avec un sceau où est gravée la tête de Cicéron. Il a compté le nombre de fois que le même mot se trouve chez Cicéron [1]. Érasme s'entendait, on le voit, à ces portraits ridicules qu'on appelle des charges. Mais ici il attaquait un mal réel. Avec des exagérations aussi absurdes que celles des cicéroniens, il était à craindre que l'esprit humain n'eût fait que changer de joug, et qu'il retombât, à peine émancipé de la scolastique, dans l'imitation servile de l'antiquité. Érasme a rendu de grands services à son siècle en combattant par le ridicule ces vaines manies de lettrés, ces fantaisies d'érudits. Seulement, sa conclusion théorique est insuffisante. Il s'en faut qu'il comprenne le rôle que les langues modernes sont appelées à jouer. Sa pensée n'est pas qu'il est urgent de parler français, italien, allemand. Il se contente de désirer qu'on accommode le latin aux nécessités des temps nouveaux, tout en évitant de tomber, par excès de liberté, dans le jargon de la scolastique. C'est que le latin est aux yeux d'Érasme une langue encore vivante, qui doit progresser, faire des acquisitions nouvelles. Comme on l'a dit avec finesse, « Érasme pensait en latin, s'échauffait en latin, aimait et haïssait en latin. Jamais il n'avait eu une idée littéraire en hollandais ou en allemand. La langue de sa nourrice lui fournissait de quoi communiquer avec son domestique : mais au delà de cet ordre de besoins, sa pensée ne pouvait se former qu'au moyen de signes latins [2]. »

Avec Érasme, on le voit, l'éducation courait le risque de demeurer exclusivement grecque et latine ; la Renaissance devait s'étendre, non-seulement aux pensées et à l'art, mais

1. Ramus lui-même suivait le courant, lorsqu'il s'amusait à compter vingt-quatre catachrèses dans le *pro Milone*.

2. Voyez l'excellente *Histoire d'Érasme et de ses écrits*, par M. D. Nisard, en tête de l'*Éloge de la Folie*, Paris, 1843, p. 179.

au langage lui-même, destiné à refleurir, à redevenir la langue de la science et des lettres. C'est ainsi que l'émancipation de l'esprit humain ne se fait que par petites étapes. C'était déjà un progrès que de substituer au patois latin de la scolastique le latin classique des grands écrivains. Un autre progrès, c'était de restaurer l'étude du grec, pour laquelle Érasme a beaucoup fait [1].

Il y aurait quelque intérêt à suivre Érasme dans les prescriptions de détail qu'il donne sur la direction des études, particulièrement dans l'opuscule intitulé *de Ratione studii* [2]. Il y déclare que la connaissance des choses est préférable à celle des mots [3]. Il recommande en premier lieu l'étude simultanée des grammaires grecque et latine [4]; puis la lecture des bons auteurs dans l'ordre suivant : Lucien, Démosthène, Hérodote, pour les prosateurs grecs, Aristophane, Homère, Euripide, pour les poètes; en latin, Térence, Plaute, Virgile, Horace, Cicéron, César; enfin, les exercices de style, en vers et en prose. Pour apprendre le grec, il faut le traduire en latin. Cet exercice fait pénétrer dans le sens des auteurs grecs et initie au génie des deux langues. Érasme indique, non pas seulement ce qu'il faut étudier, mais à quelle heure il convient de le faire. D'après lui, le travail du matin vaut mieux que celui du soir : « J'ai reconnu par expérience qu'une heure de la matinée vaut plus pour l'étude que trois heures de l'après-midi. » Il propose à l'enfant, comme exercices de composition, des sujets empruntés à son expérience familière et à la vie réelle. On peut même trouver qu'il va un peu loin, lorsqu'il donne à traiter des questions comme celles-ci : « Un père cherche à détourner son fils des amours coupables. » — « Un prétendant recherche la main d'une jeune fille. » Érasme poussait la liberté jusqu'à l'excès, et l'on s'explique que ses *Colloques* aient été condamnés par la Sorbonne, brûlés en Espagne, mis à

1. Par exemple, un *Dictionnaire grec*, la traduction de la *Grammaire grecque*, de Théodore Gaza, les dialogues *Sur la bonne prononciation du grec*, la traduction des œuvres morales de Plutarque, etc.

2. Tome I, page 522.

3. *Verborum cognitio prior, rerum potior.*

4. Les grammaires qu'Érasme recommande sont, pour le grec, celle de Théodore Gaza; pour le latin, celle de Nicolas Perotti.

l'index à Rome, lorsqu'on y trouve des conversations comme celle qui a pour titre : *Adolescentis et scorti colloquium.*

Disons enfin qu'Érasme, malgré sa prédilection pour les humanités, élargit l'horizon des études, en faisant une place à l'histoire naturelle, à la géographie, à la physique [1], aux mathématiques, sans oublier l'histoire [2]. Mais il se contente d'une légère teinture de ces sciences : *Hæc degustare sat erit*, et ne parle vraiment avec compétence que quand il prône l'étude approfondie des lettres antiques. Les sciences elles-mêmes sont subordonnées dans sa pensée à l'utilité que peuvent en retirer les lettres : il faut connaître toute la nature, dit-il, parce qu'on y trouve la matière des images, des métaphores, des comparaisons [3].

II

Ramus appartient à l'histoire de la pédagogie, non-seulement par ses conceptions et ses œuvres, mais par ses actes et par sa vie, on peut même ajouter par sa mort. En le frappant, ses assassins ne visaient pas uniquement le protestant, ils en voulaient à l'ennemi des scolastiques, à l'adversaire des vieilles méthodes, au dénonciateur infatigable des abus de l'Université. « Ramus, dit avec raison M. Renan, doit être considéré bien plus comme un martyr de la bonne discipline de l'esprit que comme un martyr de la liberté de conscience [4]. »

Rien de plus agité, de plus dramatique que la vie de ce batailleur du seizième siècle. Petit-fils d'un charbonnier, fils d'un laboureur, admis comme servant d'un écolier au collége de Navarre, c'est dans la domesticité qu'il fit ses

1. Il demande qu'on étudie la physique expérimentale, non pas seulement celle qui *de principiis, de prima materia, de infinito ambitiose disputat*, mais celle qui *rerum naturas demonstrat.* C'était déjà parler comme Coménius. Voyez le dialogue *de Recta latini græcique sermoni pronuntiatione* (tome I, page 913.)

2. *In primis tenenda est historia.*

3. Tome I, p. 523.

4. Voyez M. Renan, *Études sur Ramus*, dans *les Questions contemporaines.*

études[1]. Par l'énergie du travail et la force de la volonté, il triompha des difficultés de sa condition; mais les préjugés du temps, ameutés par la témérité de ses attaques, le poursuivirent de leur haine, et ne désarmèrent qu'à sa mort. Son grand crime était d'avoir osé médire d'Aristote. Il est vrai que sur ce point Ramus dépassait toute mesure, en décriant avec insolence celui que la superstition du moyen âge avait élevé jusqu'aux nues. Aristote avait reçu de la docilité scolastique comme un brevet d'infaillibilité, et maintenant la liberté hardie de Ramus représentait ses ouvrages comme un tissu d'erreurs. *Quæcumque ab Aristotele dicta essent commentitia esse,* tel fut le titre de la thèse qu'il soutint en 1536 pour obtenir le titre de maître ès arts. Une réaction si violente et, il faut le dire, si injuste contre les exagérations du moyen âge provoqua contre l'audacieux un véritable déchaînement d'injures et de persécutions. Le professeur Galland l'appela *parricide*[2]. Il fut jugé par un tribunal spécial, et les deux livres qu'il avait publiés en 1543, sous le titre de *Dialecticæ partitiones* et *Aristotelicæ animadversiones*, condamnés et supprimés. Par un arrêt du mois de mars 1543, François Ier fit défense formelle à Ramus d'enseigner ou de publier sa doctrine. « Faisons inhibitions et deffences au dict Ramus de ne plus user de telles medisances et invectives contre Aristote ni aultres autheurs anciens receuz et approuvez, ni contre nostre dicte fille l'Université et supposts d'icelle... » Condamné au silence, Ramus ne se découragea pas. Nommé, en 1545, principal du collége de Presles, il intéressa à sa cause le cardinal de Guise, Charles de Lorraine, son ancien condisciple, et le précepteur de Henri II[3]. Il lui avait dédié, en 1544, une édition des *Éléments* d'Euclide. Grâce à sa puissante intervention, il obtint que Henri II, révoquant l'arrêt porté par François Ier, lui accordât, en 1547, « la

1. Le cas de Ramus n'est pas isolé. Le savant Guillaume Postel avait fait ses études, lui aussi, en qualité de domestique d'un écolier.

2. Galland, que Ramus appelait le mauvais génie de l'Université de Paris, fut recteur en 1548.

3. Le collége de Presles fut désormais la demeure de Ramus. Il était situé rue des Carmes, près de la place Maubert. Il avait été fondé, en 1314, sous Philippe le Bel.

main levée de sa plume et de sa langue, » selon l'expression de Bayle.

Ramus usa de la liberté qu'on lui rendait pour attaquer Cicéron et Quintilien, et excita, par suite, de nouvelles colères chez les fanatiques de l'antiquité [1]. Cependant, malgré les criailleries de ses adversaires, Ramus fut appelé, en 1551, par la faveur du roi, au Collége de France, pour y occuper une chaire nouvelle, créée à son intention sous le titre de chaire d'éloquence et de philosophie. Son enseignement y fut des plus brillants.

Le *lecteur royal* groupa autour de sa chaire jusqu'à deux mille auditeurs. Dans la dédicace de sa leçon d'ouverture, Ramus disait : « Ma leçon a été prononcée au milieu d'une si grande affluence de monde que plusieurs personnes à demi évanouies ont dû être emportées hors de la salle, et que l'orateur lui-même, dans cette grande chaleur, a été pris d'un accès de toux et a failli être asphyxié. » Mais de nouvelles luttes attendaient un philosophe « trop désireux de nouveautés », selon l'expression d'Étienne Pasquier, pour vivre en paix avec ses contemporains. On sait quel bruit se fit autour de la ridicule querelle des *quisquis* et des *quanquam*, que les sorbonnistes voulaient prononcer *kiskis* et *kankan*, tandis que Ramus et quelques autres tenaient pour la prononciation de l'*u* [2]. L'affaire fut portée devant le Parlement. Ramus souleva des contradictions plus sérieuses par ses essais de réforme dans la grammaire, la rhétorique et la logique. De plus, à partir de 1561, Ramus ne dissimula plus ses sympathies pour le calvinisme [3].

Enfin, par la supériorité de sa science et l'éclat de sa parole vraiment éloquente, peut-être aussi par le ton trop tranchant et l'arrogance de ses discours et de ses écrits, il excita l'animosité de quelques-uns de ses collègues. Son

1. *Brutinæ quæstiones in Oratonem Ciceronis*, 1547, et *Rhetoricæ distinctiones in Quintilianum*, 1549.

2. C'est de cette ridicule querelle que nous serait venu le mot *cancan* pour désigner une sotte rumeur, un vain bruit.

3. Voyez, dans le travail si intéressant et si complet de M. Charles Waddington-Kastus, *Ramus, sa vie, ses écrits et ses opinions*, 1855, l'histoire de la conversion de Ramus au protestantisme.

plus redoutable ennemi fut Jacques Charpentier, dont l'amitié des jésuites et des influences de cour avaient fait un lecteur royal de mathématiques au Collége de France, bien qu'il avouât lui-même sa profonde ignorance de ces sciences. On peut juger de ce qu'était alors l'enseignement, quand on voit que Charpentier, pour garder sa place, promettait de se mettre au courant des mathématiques en moins de trois mois.

En dénonçant l'incapacité de son collègue, en s'insurgeant contre une nomination scandaleuse, en réclamant avec énergie des garanties, des examens et des concours, pour assurer le recrutement des professeurs, Ramus attisa les haines qui fermentaient sourdement contre lui, et réveilla celles qui avaient paru s'apaiser. De sorte qu'il eut à défendre sa chaire à la fois contre les catholiques, contre les fidèles d'Aristote, contre les jaloux et les envieux de son talent, et enfin contre ses ennemis personnels. Tour à tour dépossédé de son titre de professeur, ou rétabli dans ses fonctions, selon les vicissitudes de la guerre civile, il fut obligé de s'enfuir en Allemagne. Il allait de ville en ville, offrant ses services aux universités, accueilli d'abord avec défiance, parce qu'on voyait en lui le blasphémateur d'Aristote, mais presque partout assez heureux pour retourner les esprits et reconquérir la faveur publique par la chaleur de ses discours. Il essaya inutilement d'obtenir une chaire de philosophie à Genève, auprès du recteur de l'université, Théodore de Bèze [1]. Mais les épreuves lui importaient peu ; il était soutenu par une indomptable fermeté de caractère, faite à la fois d'amour-propre et d'une ardente confiance dans l'avenir : « Je supporte sans peine et même avec joie ces orages, disait-il, quand je contemple, dans un paisible avenir, sous l'influence d'une philosophie plus humaine, les hommes devenus meilleurs, plus polis et plus éclairés [2]. »

Il travaillait lui-même à cet avenir plus heureux par ses œuvres, par ses grammaires [3], par sa dialectique [4], par les

1. De Bèze répondit à Ramus qu'à Genève on ne voulait pas s'écarter « *ne tantillum quidem* » des opinions d'Aristote.

2. Cité par M. Waddington, p. 14.

3. Ramus publia en 1559 sa grammaire latine, en 1560 sa grammaire grecque, en 1562 sa grammaire française.

4. La *Dialectique* de Ramus est de 1555.

plans de réforme qu'il adressait au roi Charles IX. Il y travaillait encore par des fondations généreuses : en 1568, il léguait au Collége de France une rente de 500 livres pour l'établissement d'une chaire, où seraient enseignées l'arithmétique, la géométrie, l'optique, la mécanique, l'astronomie [1]. Un tel homme eût mérité la reconnaissance et l'amour de ses contemporains. Mais le monde n'est pas doux aux novateurs. Ramus le savait, et, dès sa jeunesse, il avait prévu la possibilité d'une fin tragique : « Puisque nous avons déclaré la guerre aux sophistes dans l'intérêt de la vérité, c'est une mort intrépide et glorieuse qu'il faut accepter au besoin [2] ! » En 1571, lorsque la France fut pacifiée ou parut l'être, Ramus revint à Paris; mais l'année suivante, l'année néfaste de la Saint-Barthélemy, il tombait sous les coups « du fanatisme envenimé par l'envie »; il mourait comme Socrate, comme celui qu'il invoquait sans cesse et qu'il appelait son maître préféré.

Ramus n'est pas seulement, comme Rabelais ou Montaigne, un théoricien qui propose ses rêves. Professeur, et professeur zélé, il a tenu de ses fonctions le pouvoir de réaliser lui-même au moins quelques parties de ses plans. Ce n'est pas surfaire son mérite que le considérer comme l'initiateur de ce qu'on appelle aujourd'hui l'*enseignement supérieur*. Suivons-le donc d'abord dans sa chaire du Collége de France, pour juger des méthodes qu'il y employait. Nous chercherons ensuite comment ses livres ont contribué à l'amélioration générale des études, et enfin nous exposerons les réformes qu'il sollicita, sans les obtenir, de la puissance des rois.

Le titre de la chaire que Henri II créa, en 1551, en faveur de Ramus, chaire d'éloquence et de philosophie, suffirait à caractériser l'enseignement du maître qui, le premier, fut appelé à l'occuper. Ramus, touché de l'esprit de la Renais-

1. « Brave, grande et magnifique ordonnance, s'écrie Pasquier ; par une hardiesse royalle, Ramus ouvrit le premier la porte aux particuliers pour les semondre et inviter à créer des professeurs publics. » Très-partisan des examens et jusqu'à l'excès, Ramus exigeait que la chaire fût remise au concours tous les trois ans. Cette chaire a été illustrée au dix-septième siècle par Roberval.

2. Cité par M. Waddington, p. 36.

sance, avait appris à aimer l'élégance du langage, la clarté et l'éclat de la forme; il détestait le jargon barbare, la sécheresse, qui depuis des siècles étaient en honneur. Dans ses leçons, il mêla, le premier, la littérature et l'éloquence à la philosophie[1]. L'un des griefs le plus souvent renouvelés contre lui par ses ennemis, c'est qu'il expliquait les poètes et les orateurs avec une grande dignité de geste et de langage. Dans un temps où il fallait se borner à citer Aristote et à lire de fastidieux cahiers de philosophie, il avait le tort d'être éloquent, de rendre à la science un peu de flamme et de vie. Le prémier mérite de Ramus est donc d'avoir débarrassé la philosophie des formes barbares de la scolastique : « Je me mis, dit-il, en toute diligence, à traiter les disciplines à la socratique, en cherchant et demonstrant l'usage, en retranchant les superfluitez des reigles et preceptes. Ç'a esté toute mon estude d'oster du chemin des artz libéraux les espines, les cailloux, et tous empeschements et retardements des esprits, de faire la voye plaine et droicte pour parvenir plus aisément, non-seulement à l'intelligence, mais à la pratique et à l'usage des artz libéraux[2]. »

Rendre les études faciles, pratiques, voilà bien la chose à laquelle le moyen âge avait le moins songé. C'est la sagesse grecque, c'est l'inspiration de Socrate qui, comme nous l'apprend Ramus, remit dans le droit chemin le professeur du Collége Royal. « Quand je vins à Paris, je tombé ès subti-

1. On a de Ramus un discours sur ce sujet : *de Studiis eloquentiæ ac philosophiæ conjungendis oratio*. Ce travail date de 1546. Voyez à la fin des *Rhetoricæ distinctiones*, édition de 1549, pp. 107 à 119. Ramus n'avait pas attendu d'être professeur au Collége de France pour associer dans l'enseignement l'éloquence et la philosophie. Il avait donné ses premières leçons dans un collége de Paris, au collége du Mans, où enseigna plus tard le grand Arnauld. Puis, avec son ami Omer Talon, le grand-oncle du célèbre avocat de ce nom, il ouvrit des cours dans le collége de l'*Ave Maria*. « Là, pour la première fois dans l'Université de Paris, dit M. Waddington (ouvrage cité, p. 39), on lisait dans une même classe les auteurs grecs et latins : pour la première fois aussi, l'on expliquait à la fois les poètes et les orateurs. »

2. Voyez la *Remontrance au Conseil privé, touchant la profession royalle en mathématiques*, 1567, réimprimée par M. Waddington, p. 415.

lités des sophistes, et m'apprit-on les artz libéraux par questions et par disputes... Apres que je fus nommé et gradué pour maistre ès artz, je ne me pouvois satisfaire en mon esprit, et jugeois en moy-mesme que ces disputes ne m'avoient apporté autre chose que perte de temps. » N'est-ce pas exactement la réflexion que Descartes renouvellera au siècle suivant avec le même découragement, avec les mêmes plaintes, sur la vanité de ses premières études? Seulement Descartes, avec la puissance du génie, ne demandera le remède qu'à lui-même : Ramus fait appel aux anciens. « Estant en cest esmoy, je tombe, comme conduit par quelque bon ange, en Xénophon, puis en Platon, où je cognois la philosophie socratique; et lors, comme espris de joye, je mets en avant que les maistres ès artz de l'Université de Paris estoient lourdement abusez de penser que les artz libéraux fussent bien enseignez pour en faire des questions et ergos, mais que, toute sophisterie délaissée, il en convenoit expliquer et proposer l'usage[1]. »

Outre le souci de la forme et le mépris d'une philosophie barbare (*ab humanitate sejuncta*), ce qui caractérise Ramus, c'est l'effort sérieux qu'il a tenté pour introduire, si je puis dire, le réalisme dans la logique, pour substituer un art solide et naturel aux formules creuses du moyen âge. Nul n'a mieux montré que la logique ou dialectique suppose l'étude de la nature, qu'elle n'est qu'une psychologie régularisée. On doit avant tout, dit-il, s'appliquer de toutes ses forces à découvrir ce que peut la nature, et comment elle procède dans l'emploi de la raison... La science n'aura bien rempli sa tâche que lorsqu'elle aura reproduit la sagesse naturelle. Elle doit donc en étudier les leçons dans les esprits d'élite, où elles sont comme innées[2]. Il est impossible de mieux déterminer les origines naturelles de la logique. Ainsi entendue, la dialectique devient une science pratique, où Ramus distingue avec raison trois degrés, la

1. *Remontrance*, etc., p. 414.

2. Voyez *Dialecticæ institutiones*, le premier ouvrage de Ramus, 1543, pages 6, 7 : *In hoc igitur uno diligenter incumbendum est ut videamus quid natura per se præstet, et exhibeat in disputando... Hæc certa naturæ observatio est a qua nunquam discedere doctrina, sed tanquam Deum sequi debet : egregie enim munere suo perfuncta videbitur, si naturæ prudentiam poterit imitari*, etc.

nature, l'art et l'exercice[1] : ce que nous appellerions aujourd'hui, dans notre langage moderne, les données psychologiques, les règles et enfin l'usage de la logique.

C'était déjà combattre utilement la scolastique qu'enseigner une logique simplifiée et rajeunie. Mais Ramus a mieux servi encore la cause qu'il aimait, en proclamant avant Descartes le principe de la pensée libre. « C'est la raison qui est la reine et la maîtresse de l'autorité (*ratio auctoritatis regina dominaque esse debet*). » Il faisait plus d'ailleurs que revendiquer les droits du libre examen : il en usait. Son tort seulement fut de disperser ses efforts sur tous les points de la pensée humaine, et par suite de ne rien approfondir. Tour à tour humaniste, mathématicien, grammairien et philosophe, il croyait à une méthode universelle, qui, disait-il, a été aussi bien « celle de Platon et d'Aristote que d'Hippocrate et de Gallien, celle de Virgile et d'Homère que de Cicéron et de Démosthène. » De ce défaut d'analyse, de cette universalité superficielle résulte la médiocrité relative de ses œuvres, très-inférieures à l'ouvrier, œuvres de combat plutôt que d'organisation définitive, image fidèle d'un siècle plus remuant que fécond, qui a plus critiqué que fondé.

Quoi qu'il en soit, par l'éloquence de la forme et par la liberté de la pensée, Ramus nous apparaît comme le premier professeur d'enseignement supérieur qu'ait eu notre pays. Abélard, seul, pourrait lui disputer ce titre. Avec Ramus, le Collége Royal de France, que François Ier n'avait organisé que peu à peu, sans vue d'ensemble, prit vraiment conscience de sa destination propre, et de ce rôle éminemment utile où la recherche des vérités nouvelles se mêle à l'exposition des vérités acquises. Le Collége de France avait débuté, vers 1530, par deux chaires, l'une d'hébreu, l'autre de grec. Les études proscrites par l'Université routinière et immobile trouvèrent un refuge dans un collége qu'on a spirituellement comparé à une colonie : « Le Collége de France a été à l'Université ce que les anciennes colonies ont été pour l'Angleterre, un asile ouvert à tout ce qui ne se trouve point à l'aise dans la mère pa-

1. *Ars igitur naturam sibi propositam semper habeat, exercitatio artem.*

trie[1]. » Ainsi au grec et à l'hébreu, aux chaires de Danès et de Vatable, s'adjoignit plus tard une autre étude exilée, le droit civil, le droit national, que l'Université sacrifiait au droit canonique. Dès 1545, le Collége Royal comptait douze lecteurs, sept pour la langue grecque et l'hébreu, un pour le latin, un pour la philosophie, deux pour les mathématiques, un pour la médecine. Mis aux mains des laïques et doté par le roi, l'enseignement supérieur était à la fois sécularisé et émancipé. Un esprit de liberté naissait qui devait plus tard porter ses fruits. Ramus en fut au seizième siècle l'expression la plus vivante, avec les allures propres de son tempérament, avec l'étourderie et la fougue qui distinguent toute jeunesse, la jeunesse des idées, comme la jeunesse des hommes.

Outre les exemples donnés au haut enseignement, Ramus a servi la cause de l'instruction à tous ses degrés par ses efforts de vulgarisation du français. On sait quel était alors l'empire de la langue latine. Le français était dédaigné. Budé, lui-même, l'inspirateur de François Ier dans la fondation du Collége de France, le regardait tout au plus comme bon pour décrire l'art de la chasse[2]. C'est en latin qu'il fallait exprimer les idées nobles et traiter les sujets élevés. Montaigne lui-même se défiait de sa prose pourtant immortelle, et disait qu'il écrivait un livre *à peu d'hommes et à peu d'années*. « Si c'eust esté une matière de durée, ajoutait-il, il l'eust fallu commettre à un langage plus ferme[3]. » A la fin du seizième siècle, dans les colléges des jésuites comme dans les colléges universitaires, l'élève

1. M. Renan, *Questions contemporaines*, p. 144.

2. « Budé, comme le fait remarquer M. Egger (voyez l'*Hellénisme en France*), reste bien engagé dans le pédantisme du moyen âge. » Ses écrits sont latins ou grecs. Il faut mentionner, parmi ses ouvrages, deux traités qui intéressent l'histoire de la pédagogie : 1° l'*Institution d'un prince*, adressée à François Ier; 2° *de Studio litterarum recte ac commode instituendo*.

3. Voyez Montaigne, livre III, chap. IX. Ce préjugé de la fragilité de la langue française dura longtemps encore. En 1683, Malebranche écrivait à Lenfant, théologien allemand, qui avait traduit en latin la *Recherche de la vérité* : « Je me trouve fort heureux que vous ayez entrepris un dessein qui rendra immortel ce qui pouvait au plus durer un siècle, à cause de l'inconstance des langues vivantes. »

était puni pour avoir parlé autrement qu'en latin même dans ses conversations avec ses camarades. Dans les statuts publiés en 1600 par ordre de Henri IV, manquer la messe, et s'être exprimé en langue vulgaire, sont deux fautes de même ordre, châtiées de même façon. L'Université était si sévère sur ce chapitre qu'un jour un papetier, harangué en latin par le recteur qui lui faisait des reproches sur les fournitures, s'étant avisé de dire : « Parlez français, je vous répondrai, » fut cité devant le Parlement, comme s'il eût commis un délit. Ramus est un de ceux qui ont le plus contribué à combattre ces traditions et à accréditer la langue nationale. Il fut des premiers à applaudir à l'ordonnance de François Ier, qui en prescrivait l'emploi dans les arrêts du Parlement et dans les actes publics. Il réclamait des traductions de la Bible en langue vulgaire. Enfin il publiait lui-même une *Dialectique*[1] et une *Grammaire française*[2]. Il avait à cœur, disait-il, « de mettre les artz libéraux non-seulement en latin pour les doctes de toute nation, mais en françoys pour la France, où il y a une infinité de bons esprits capables de toutes sciences et disciplines qui toutefois en sont privez pour la difficulté des langues[3]. » Il exauçait ainsi le vœu qu'avait formé quelques années auparavant Joachim du Bellay dans sa *Défense et illustration de la langue françoise* : « Doncques, si la philosophie semée par Aristote et Platon au fertile champ attique estoit replantée en nostre plaine françoise, ce ne seroit la jetter entre les ronces et les espines où elle devint stérile, mais ce seroit la faire de lointaine prochaine, et d'estrangère citadine de notre république. »

La *Dialectique* de Ramus est le premier ouvrage original de philosophie qui ait été écrit dans notre langue. Elle a quelque droit à être placée à côté de la *Logique* de Port-

1. *Dialectique* de Pierre de la Ramée, à Charles de Lorraine, cardinal, son Mécène. Paris, 1555.

2. On sait que Ramus prétendait réformer l'orthographe française. La première édition de sa grammaire fut faite selon les règles de l'orthographe nouvelle ; *Gramère*, Paris, 1562, avec un *erratum* intitulé : *Corije einsi lé fautes*. Ramus fut mieux inspiré dans ses réformes sur l'écriture latine ; c'est lui qui fit employer les lettres *j* et *v* confondues jusque-là avec l'*i* et l'*u* : on les appela les *consonnes ramistes*.

3. *Grammaire française*, Préface.

Royal, qu'elle devance et qu'elle prépare : logique oratoire d'ailleurs, et, comme on l'a dit, « logique d'humaniste. » La logique de Port-Royal sera la logique du bon sens et du jugement, en attendant les grandes logiques scientifiques de notre siècle. La dialectique de Ramus avait la prétention de s'affranchir d'Aristote; mais en réalité elle secouait seulement le joug de la scolastique. Elle revenait, sans le savoir, à la vraie logique d'Aristote, à la logique naturelle, codifiée dans les *Analytiques*, et que Ramus fait remonter naïvement jusqu'à Moïse et jusqu'à Noé, « dont la logique, dit spirituellement M. Waddington, est par trop inédite. » La grande nouveauté de la *Dialectique* de Ramus c'était l'introduction des exemples, des exercices : « Pour avoir le vray loz de la logique, disait l'auteur, n'est pas assez de sçavoir caqueter en l'eschole des reigles d'icelle, mais il les fault pratiquer ès poëtes, orateurs, philosophes, c'est-à-dire en toute espèce d'esprits[1]. »

« Peu de préceptes et beaucoup d'usage », tel est le principe pédagogique que Ramus a appliqué dans ses diverses grammaires. Un autre mérite qu'il sut leur donner fut la correction et l'élégance de la forme, mérite inouï jusqu'à lui[2]. Si les méthodes grammaticales de Ramus n'obtinrent

1. *Dialectique*, p. 137. Ramus avait eu des devanciers. Il les cite lui-même : ce sont d'abord deux Français, Lefèvre d'Étaples et Jean le Menou, l'un et l'autre adversaires de la méthode scolastique ; puis deux Allemands, Rodolphe Agricola et Jean Sturm. Agricola, professeur à Heidelberg, avait insisté sur l'alliance de la rhétorique et de la dialectique dans son traité *de Inventione*. Élève d'Agricola, Jean Sturm fut sur quelques points l'inspirateur de Ramus : professeur à Strasbourg à partir de 1537, Sturm passe auprès des Allemands pour le plus grand des pédagogues du seizième siècle. Il a composé divers ouvrages ou opuscules : *de Litterarum ludis recte aperiendis*, — *Epistolæ classicæ*, — une lettre à Barbirianus d'Anvers, sur la direction des études : *de Formando studio*, 1584, etc. « On doit, disait-il, se proposer trois choses dans une école : la piété, le savoir et l'éloquence. » Il était très-préoccupé de la forme, et tombait, comme tant d'autres, dans la *cicéromanie*. Il n'accordait rien aux langues modernes et nationales. L'établissement qu'il organisa à Strasbourg eut un grand succès et ne comptait pas moins de mille élèves en 1578.

2. Au *Doctrinale* d'Alexandre de la Ville-Dieu, avaient succédé, vers 1514, les *Rudiments* de Despautère. Il était impossible de donner en plus mauvais latin les règles de la grammaire latine, et ce n'était

pas un grand crédit en France, elles furent au moins pratiquées et suivies à l'étranger, et particulièrement en Espagne, à Salamanque, par le célèbre grammairien Sanctius, que Lancelot cite avec éloges. Surtout elles furent mises à profit, un siècle plus tard, par les humanistes de Port-Royal. Le succès de Ramus fut si grand en Allemagne et dans les pays protestants, que sa doctrine reçut un nom : le *Ramisme.*

Ses livres, et particulièrement son *Arithmétique* et sa *Géométrie,* demeurèrent longtemps classiques, et Milton, en 1672, publiait une logique qui n'était qu'un abrégé de la *Dialectique* de Ramus : *Artis Logicæ plenior institutio ad Petri Rami methodum concinnata.*

L'ouvrage de Ramus qu'il nous reste à examiner est peut-être le plus intéressant de tous ceux que produisit le fécond écrivain. Par la précision et la netteté des idées, par la clarté et la liaison des raisonnements, les *Avertissements au Roi sur la réformation de l'Université de Paris* annoncent déjà le *Discours de la Méthode.* On y trouve des détails circonstanciés sur l'état réel des études au seizième siècle, et l'auteur y donne d'excellents avis dont on a profité dans la suite des temps [1].

L'abus principal que signale Ramus, c'est l'excès dans le nombre des professeurs, et par suite l'accroissement considérable des frais d'études. « Une infinité d'hommes s'est eslevée, lesquelz, sans aucun chois, tant les ignorans que les sçavans, ont entreprins de faire mestier d'enseigner en la philosophie, médecine, jurisprudence ou théologie. D'icy est parti le premier orage qui a gasté tous nos champs. » En effet, le nombre des professeurs s'étant accru tandis que

pas une exception. Il suffirait, pour justifier les plaisanteries de Rabelais sur la latinité alors en usage, de citer le début d'une grammaire grecque du seizième siècle : *Græcarum institutionum rudimenta, authore Georgio Mauropædio*, Paris, 1554 : « *Pro Græcæ litteraturæ rudimentis perfecte apprehendendis...* », c'est-à-dire pour bien apprendre les éléments de la langue grecque.

1. *Proœmium reformandæ Parisiensis Academiæ, ad Regem,* 1562. En même temps parut la version française : *Advertissements sur la réformation de l'Université de Paris,* au Roy. Voyez la réimpression de cet ouvrage dans les *Archives curieuses de l'histoire de France,* par Cimber et Danjou, tome V de la première série.

celui des écoliers restait le même, il avait fallu rançonner ceux-ci pour payer ceux-là. Ainsi, pour la philosophie, « par l'ordonnance et statut, la dépense ne devait estre que de quatre escus couronne ou six pour le plus »; elle était devenue quadruple et s'élevait à cinquante ou cinquante-cinq livres[1]. Ramus donne le curieux détail de divers articles de la dépense. Le professeur ne touchait, d'ailleurs, qu'une petite partie de l'argent versé par l'étudiant; le reste était exigé pour une multitude de formalités. « A quoy servent, s'écrie Ramus, tant de seings et de seaulx de recteur, de procureur, receveur, principal? Et quel argument suffisant ont les gantz, les bonnetz, les banquetz, pour prouver la diligence et suffisance du disciple?... Où vont tant de bourses et en quel usage sont-elles converties?... Elles sont en partie distribuées aux procureurs, receveurs, chanstres et prestres qui disent messes et vespres solennelles; mesme une bonne partie de cest argent s'employe en cierges pour le jour de la Purification. »

Dans les facultés de théologie et de médecine, l'instruction était encore plus chère, les exactions plus fortes. Tandis que la faculté de jurisprudence obéissait à l'arrêt de 1534, qui avait fixé à vingt-huit écus la redevance de chaque élève, les médecins et les théologiens exigeaient des sommes beaucoup plus considérables. L'augmentation dans la faculté de philosophie, Ramus le remarque spirituellement, s'était faite selon la progression arithmétique, tandis que pour la médecine et la théologie on avait suivi la progression géométrique. Les frais des deux années de médecine n'allaient pas à moins de « huit cent quatre-vingt-une livres cinq sous », et la dépense des étudiants en théologie dépassait mille livres.

Ici, comme partout, Ramus s'exprime avec une entière liberté : il n'a jamais ménagé les théologiens. « Les canonistes, dit-il, ont heu le pape, avec la volonté et l'authorité du Roy de France, pour dispensateur de ces deniers, *et n'est pas vraisemblable qu'un si bon capitaine ayt mesprisé et laissé en arrière les soldatz de son empire sans leur porter quelque bonne faveur.* »

1. Ramus fait très-minutieusement le compte des frais, article par article. Il y a des articles divertissants : « ..... pour les chandelles du régent, 50 soulz..... pour le miton fourré du bedeau, 5 soulz, » etc.

Ce qui choque le plus Ramus dans ces exactions fiscales, c'est qu'elles rendent difficile l'accès de la science. « C'est chose fort indigne que le chemin pour venir à la cognoissance de la philosophie soit clos et deffendu à la povreté, encores qu'elle feust docte et bien aprise. » Celui qui avait été dans sa jeunesse un étudiant pauvre, élevé presque par charité, pouvait-il se défendre d'un mouvement de sympathique commisération pour les déshérités de la fortune à qui il était interdit de prétendre à la science, quand la science était mise à si haut prix?

Pour remédier à ces abus funestes, que demande Ramus? Que les professeurs soient payés par le roi, par l'État. « Sire, donnez-leur gages. » Quant à l'argent, Ramus n'est pas embarrassé : ce sont les couvents qui le fourniront, et il ajoute avec quelque ironie qu'ils seront enchantés de le fournir. « Tant de couvens de moines et tant de chanoines de vostre ville de Paris s'estimeront bien heureux et fort honorez de faire ceste dépence, et facilement et promptement y fourniront, si seulement vous leur commandez, Sire. » Ramus comptait-il autant qu'il le dit sur la générosité et l'empressement des chanoines et des moines[1]?

Ramus ne s'attaque pas seulement à l'exagération des frais d'études et au luxe des formalités qui accompagnaient les examens, il signale d'autres abus encore. « De ceste infinité de docteurs, non-seulement se sont engendrez des fraiz infinis, mais encores un infini mespris et contemnement de la discipline. » Une des infractions à la discipline et à la loi relevées par Ramus, c'est que l'enseignement de la philosophie n'était plus donné publiquement dans la rue du *Feurre* ou du Fouarre, « et se fait aujourdhuy en privé par chacun collége », et cela, malgré les ordonnances royales, malgré les règlements « du cardinal de Touteville (*sic*) ». Dans la loi, ajoute Ramus, la rue du *Feurre* signifie « les escoles publiques de philosophie. Et n'a pas longtemps qu'un decéda qui a esté le dernier lecteur public en philosophie[2]. » Quelles sont les raisons invoquées par Ramus

1. L'ironie est plus marquée encore dans d'autres passages, par exemple celui-ci : « Ce sera un divin bienfaict à des hommes opulens et vivans en oisiveté d'ayder et d'entretenir des docteurs faisant profession de religion et de saincteté. »

2. Il résulte d'un autre passage que c'est seulement vers les pre-

pour justifier la préférence qu'il donne à l'enseignement public de la philosophie sur l'enseignement privé? C'est que, dans le premier cas, un petit nombre de professeurs suffit, et qu'il est plus facile de trouver « huict ou dix lecteurs d'excellente doctrine que cent. » De plus, dans les colléges, abandonné à l'initiative de professeurs malhabiles, l'enseignement de la philosophie n'est pas ce qu'il devrait être. Sans doute, les régents ont à la fin rejeté les vieux questionnaires du moyen âge pour « recevoir les plus graves et purs autheurs de la philosophie »; par exemple, Aristote. Mais ils ne savent guère s'en servir; ils se contentent de débattre sur les règles de l'art : de sorte « qu'il n'y auroit grand intérest qu'ilz eussent des questionnaires ou Aristote, puisqu'ilz ne essaioyent retirer plus de proufit de luy que des autres. » L'enseignement de la philosophie ne consistait encore qu'en vaines disputes de mots. Il était, dit Ramus, tout « altercatoire et questionnaire ». Il ne touchait que du bout des lèvres « aux mathématiques, sans lesquelles toute l'autre philosophie est aveuglée » et qui sont le premier des arts libéraux [1]. Il abordait à peine la philosophie naturelle, sans qu'il y eût « usage ni expérience des choses ». La conclusion de Ramus, c'est qu'il faut rétablir les lecteurs royaux, les lecteurs publics de philosophie. « Soyent, si semble bon, les trois artz premiers et communs (grammaire, rhétorique et logique) aux colléges privez, et permis aux précepteurs de la première jeunesse... Mais après, Sire, mettez au premier honneur et degré de l'*estude publique* les artz mathématiques... Ordonnez une autre année pour la physique et les éthiques. »

mières années du seizième siècle qu'on avait commencé à donner des leçons particulières de philosophie dans l'intérieur des colléges : « *Philosophorum ordo ad paucos redactus pœne interiit, postquam ab annis quadraginta aut nescio quot, in privatis scholis philosophia ab humanitate sejuncta doceri cœpit.* » Voyez Victor Leclerc, *Histoire littéraire de la France*, tome XXI, p. 109. L'enseignement public de la faculté des arts ne s'est rouvert qu'au dix-neuvième siècle sous le nom de faculté des lettres.

1. Ramus aurait applaudi aux mesures par lesquelles, de notre temps, on impose aux futurs professeurs de philosophie certaines connaissances mathématiques, représentées par le baccalauréat ès sciences. Il se plaint qu'un homme « du tout ignorant de ces sciences obtienne le degré en philosophie ».

Dans les facultés supérieures, droit, médecine, théologie, Ramus relève des abus plus graves encore. Les maîtres y avaient presque complétement supprimé l'enseignement; ils ne donnaient plus de leçons, ils s'en remettaient au travail particulier des élèves, ou tout au plus à d'obscurs maîtres ès arts, qui, pour quelques livres de gages, enseignaient à leur place[1]. Ils se contentaient d'assister de loin en loin aux actes publics, aux examens. Que deviendrait l'enseignement des colléges, s'écrie Ramus, si, à l'exemple des professeurs de médecine, les régents ne montaient dans leurs chaires que pour ouïr les disputes et les querelles de leurs écoliers? A en juger par les révélations très-dignes de foi que Ramus nous apporte sur la paresse et la nonchalance des professeurs de son siècle, on se convainc que, de ce temps-là, les professeurs de l'enseignement supérieur se distinguaient surtout des autres en ce qu'ils ne professaient pas : l'enseignement supérieur avait pour caractère qu'on n'y enseignait pas[2]. Quelquefois même, on essayait de justifier la paresse des maîtres, et de présenter leurs habitudes de silence comme un principe pédagogique. Les étudiants, disait-on, profitaient davantage à travailler chez eux avec leurs livres. Ce paradoxe indigne Ramus. Le professeur éloquent, qui avait à un si haut degré l'art de remuer les esprits et d'insinuer sa pensée, proteste avec force contre ce mépris de l'enseignement oral : il croit à la vertu de la parole, à l'efficacité du verbe humain. « Les escoles publiques, non les estudes privées, sont les maistresses de la discipline... Le sentiment de l'ouye est plus gentil maistre pour apprendre que les yeux... La vive voix d'un docte et sçavant professeur instruict et enseigne beaucoup plus commodément le disciple que la lecture muette d'un autheur, quelque grand qu'il soit. » Qui donc aujourd'hui voudrait douter de la justesse de ces affirmations?

Outre ce défaut général et commun à toutes les facultés, à savoir que les professeurs n'y professent plus, Ramus constate quelques vices particuliers. La faculté de droit a

1. Les docteurs en médecine, en 1505, assignèrent 12 livres de gages par an à deux bacheliers chargés de lire à leur place.

2. Voyez la singulière conversation de Ramus et d'un professeur de médecine : *Archives curieuses*, etc., p. 143 et suiv.

abandonné le droit civil pour s'en tenir au droit canon « ceste partie du droit civil, plus noble et plus ancienne, est demeurée en arrière. » Quant à la faculté de médecine, Ramus se plaint qu'on y néglige les exercices pratiques. « Il faudrait que le docteur régent, en une saison de l'année, menast ses escoliers philosopher sur les herbes, plantes et toutes espèces de simples par les prez, jardins et boys; en une autre, qu'il les exerçast à la section des corps; en l'autre, et qui est la principale, qu'il leur communiquast en la cure des malades les consultations, les médicamentz et tout l'ordre qu'il y tiendrait. » Les herborisations, les dissections, enfin la clinique, tel est le programme d'exercices que Ramus voudrait substituer aux éternelles disputes des écoles[1]. « Nos facultés, dit-il, ne savent faire que des escoliers disputeurs, qui n'aprennent réellement leur art qu'aux dépens de leurs clients. D'où ce dicton : *De nouveau médecin cimmetière boussu.* »

C'est à la faculté de théologie que Ramus réserve l'extrême sévérité de sa critique. Ici ce n'est plus le philosophe qui parle, c'est le sectateur de la religion réformée. On sent, selon la remarque de Crevier, « un fumet de protestantisme » dans des passages tels que ceux-ci : « Les théologiens n'ont pas commandé qu'on leust et qu'on estudiast le Vieil ou Nouveau Testament, mais bien je ne sçais quelles *ordures et vilenies de questionnaires* tirées d'une barbarie par cy devant incongneüe. » Au lieu de la parole divine, ce qu'ils proposent aux étudiants, « c'est une science tellement brouillée et meslée qu'elle ne se peut démesler ny dévider ». Qu'ils renoncent donc enfin aux disputes épineuses de leurs questionnaires, et qu'ils y substituent la lecture de l'Ancien Testament en hébreu, du Nouveau en grec, afin de se rapprocher le plus possible de « la divine lumière » de la religion. De plus, toujours préoccupé de l'art de la parole, Ramus demande qu'on augmente « les déclamations et les sermons ». Il veut des théologiens qui sachent prêcher, comme il veut des médecins qui sachent guérir.

1. Ramus ajoute que les pratiques qu'il recommande « sont usitées en l'université de Montpellier et en toutes les escoles de médecine qui sont par l'Italie. »

A côté des réclamations très-vives de Ramus contre l'organisation des facultés supérieures, il faut rappeler les éloges qu'il accorde à la faculté des arts et aux progrès qu'elle avait accomplis pendant et après le règne de François Ier. C'est à ce roi qu'il attribue l'honneur d'avoir le premier restauré, ou pour mieux dire, inauguré « l'étude de l'humanité dans la barbarie des écoles ». Avant François Ier on ne lisait que « autheurs telz quelz »; on n'avait pour grammairiens que des « barbares Alexandres de la Ville-Dieu, Théodoletz ». L'unique procédé pédagogique était une perpétuelle dispute, une « contentieuse et périlleuse altercation de préceptes ». Les grammairiens et les rhétoriciens de l'Université au seizième siècle ont commencé sans bruit et sans éclat, à réformer ces usages. Ramus les loue d'avoir accueilli les grands écrivains de l'antiquité, « les autheurs de marque ». Il estime que le vrai système pédagogique consiste dans la lecture et l'imitation des grands écrivains, et aussi « dans l'écriture continuelle ». Ramus se rencontrait ici avec tous les grands esprits de son temps : l'ennemi d'Aristote saluait le retour à l'antiquité classique comme l'aurore d'une révolution nécessaire dans les études. Mais, remarquons-le surtout, les devoirs écrits, chose alors toute nouvelle, voilà ce que Ramus recommande à côté de l'explication des auteurs. Il faisait ainsi une très-large part, dans l'enseignement secondaire, à l'application et à l'effort personnel de l'élève, tandis que, diversifiant avec une remarquable sagesse les méthodes pédagogiques selon la différence des âges et le degré de l'instruction, il réclamait au contraire, dans l'enseignement supérieur, un travail plus soutenu de la part des maîtres et le maintien des leçons orales. Ramus a donc été « un grand professeur, un grand homme d'école », et on ne diminue pas son mérite en reconnaissant qu'il a eu des devanciers tels que Lefèvre d'Étaples, Laurent Valla[1],

1. Laurent Valla (1406-1457), philologue italien, est un de ceux qui ont le plus contribué à restaurer la vraie langue latine, particulièrement par son ouvrage intitulé *Elegantiarum linguæ latinæ sex libri*. « Depuis des siècles, disait-il, *nemo latine locutus est, sed ne latina quidem legens intellexit.* » Voyez Œuvres complètes, Bâle, 1527. Nourri des classiques, Valla s'en sert sans cesse pour exprimer sa pensée; il

Vivès[1] et tant d'autres, pas plus qu'on n'amoindrit Descartes en montrant qu'il doit quelque chose à Ramus.

III

Quelle fut l'attitude des hommes de la Réforme protestante dans les questions pédagogiques? On a soutenu, et non sans quelque vraisemblance, que, malgré d'excellentes intentions, la Réforme, à ses débuts, gêna et entrava la Renaissance, parce que, détournant les esprits des études

s'écriera par exemple : *Quousque tandem, Quirites (litteratos appello), patiemini latinitatem a barbaris oppressam?* Dans la préface, il compare la langue latine à la langue grecque et témoigne de quelque dédain pour celle-ci.

1. Louis Vivès, philologue espagnol (1492-1540), mériterait une étude spéciale dans une histoire universelle de la pédagogie. Tour à tour professeur à Louvain, puis à Oxford, au collége *Corpus Christi*, il eut en son temps une réputation presque égale à la gloire d'Érasme. Ses principales œuvres pédagogiques sont : 1° *De Institutione feminæ christianæ libri tres*, 1523. Le deuxième et le troisième livre ne sont qu'un traité des devoirs de l'épouse et de la veuve. Mais, dans le premier livre, il y aurait quelques bons conseils à recueillir sur l'éducation des jeunes filles. Voyez, par exemple, les chapitres intitulés : *de Educatione virginis infantis; de Doctrina puellarum : « Lac, fieri si possit, maternum sit. »* — *« Turpius est conspici in chorea quam in culina, »* etc. Vivès critique vivement la lecture des romans de son temps, dont il donne une longue liste (édition de Bâle, 1540, p. 216) ; il ne craint pas de recommander aux jeunes filles l'étude de Sénèque et de Platon. Il y a des détails piquants sur les mœurs et les usages de l'époque ; par exemple, sur la manie d'embrasser : *Equidem scire velim quo pertineat toties osculari.* — 2° *De Ingenuorum adolescentium et puellarum institutione libri duo*, 1523. L'instruction qu'il y recommande est très-formaliste : les historiens n'y figurent que parce qu'on peut, en les lisant, se perfectionner le style : *historiæ instruere possunt linguam*, p. 584. — *De Tradendis disciplinis libri quinque*, 1531. Nous signalons surtout le livre II, où Vivès discute avec quelque esprit d'analyse les questions scolaires, *Quæ, quo modo, quatenus, a quibus, quo loco sint tradenda singula;* le livre III, où il s'agit de l'étude des langues; enfin le livre IV, où Vivès fait preuve d'un esprit ouvert aux idées modernes, en proposant comme objet d'étude les choses de la nature : *Sequitur rerum naturæ cognitio; eam facilius adolescens quam res prudentiæ intelligit.*

littéraires, elle les précipita dans les discussions théologiques. Érasme ne pardonnait pas à Luther d'avoir rouvert l'arène des controverses religieuses; il voyait dans la Réforme une scolastique nouvelle, non moins menaçante que l'ancienne pour les bonnes lettres. « Partout où règne le luthérianisme, les études sont mortes » : en parlant ainsi, Érasme obéissait à ses préjugés d'érudit. Luther lui rendait d'ailleurs mépris pour mépris : « Je veux défendre à mes enfants de lire les *Colloques*, disait-il, car Érasme y enseigne des choses malséantes. Érasme est un gamin [1]. »

L'ardeur de la foi théologique, si vive chez les premiers réformés, a pu contrarier quelquefois les études purement littéraires. C'est ainsi que Mélanchthon voyait avec tristesse la solitude se faire à ses leçons, quand il expliquait les *Olynthiennes* ou les *Philippiques* de Démosthène : il était forcé de suspendre son cours, faute d'auditeurs. Mais en même temps il faut reconnaître que les chefs de la Réforme ont recommandé ou pratiqué la littérature ancienne avec autant de zèle que les plus lettrés de leurs contemporains. L'Église protestante n'a pas laissé aux catholiques et à la Société de Jésus le monopole des études classiques. On peut même affirmer qu'elle les a précédés dans cette voie.

Quelque dédain sans doute pour les lettres, quand elles sont étudiées par pur dilettantisme, en dehors d'une intention morale et d'une pensée d'édification religieuse, mais aussi un profond sentiment de la nécessité de cette instruction générale, qui donne à chacun les moyens de se diriger lui-même et qui « met dans le chemin de la vertu », selon l'expression de Coligny, tel fut le double caractère de Luther comme de Calvin. « En rendant l'homme responsable de sa foi, et en plaçant la source de cette foi dans l'Écriture sainte, la Réforme contractait l'obligation de mettre chacun en état de se sauver par la lecture et l'intelligence de la Bible... Le protestantime mit ainsi au service de l'instruction le stimulant le plus efficace et l'intérêt le

1. Luther admit pourtant les *Colloques* comme livre classique ; mais il demanda que l'on fît un choix de ceux qui peuvent être utiles aux enfants et qui sont décents. Voyez le dernier chapitre de l'opuscule : *Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstenthum Saxen*, 1538, réimprimé récemment. Zschopau, 1879.

plus puissant qui agisse sur les hommes[1]. » Le principe fondamental de la Réforme, que la foi doit être individuelle comme la responsabilité, contenait en germe toute une révolution pédagogique.

Mais, dans la France du seizième siècle, les protestants, obligés de disputer leur liberté et leur vie au fanatisme de leurs adversaires, n'eurent ni le loisir de raisonner sur l'éducation ni le pouvoir d'organiser les études. Absorbé par les luttes et les polémiques religieuses, Calvin ne put que sur la fin de sa vie, et cela à Genève, témoigner de son souci de l'instruction[2]. En 1559, il fonda le collége et l'académie de Genève. Le collége, divisé en sept classes, était une école de lecture, d'écriture et de latin. L'académie, institution fort modeste à l'origine, ne comptait que cinq professeurs, un pour l'hébreu, un pour le grec, un pour la philosophie ou les arts, et deux pour la théologie. Ces deux dernières chaires furent occupées, au début, par Calvin lui-même et par Théodore de Bèze, qui devint le premier recteur d'une académie destinée, dans la suite des temps, à jeter quelque éclat[3]. Calvin avait préparé un règlement qui imposait aux écoliers une discipline sévère : d'abord une confession de foi religieuse, puis l'obligation d'assister au sermon chaque mercredi une fois, et trois fois chaque dimanche. Ils devaient se rendre au collége à sept heures du matin en hiver, à six heures en été. En classe, outre la religion, on étudiait les langues anciennes, on lisait les auteurs grecs et latins[4]. Il importe de

1. M. Bréal, *Quelques mots sur l'Instruction publique*, p. 75.

2. En France, il faut signaler, comme essais d'organisation scolaire chez les protestants, le collége de Castres (1576) et le collége fondé par Coligny dans sa ville de Châtillon. L'amiral témoigna toute sa vie de son désir de voir les hommes plus éclairés. On rapporte de lui des maximes comme celles-ci : « L'instruction est un singulier bienfait de Dieu ; — L'ignorance des lettres a plongé la république et l'Église dans d'épaisses ténèbres. » Voyez Tessier, *Étude sur Coligny*, Paris, 1872, p. 101.

3. Voyez J. Picot, *Histoire de Genève*, Genève, 1811, t. II, p. 89, Voyez aussi Saunier : *Ordre et manière d'enseigner en la ville de Genève*, réédité par Bétaut, 1866.

4. On instruisait les enfants « ès trois langues les plus excellentes : grec, hébreu et latin, encore sans compter la langue française, laquelle,

remarquer que les hommes de la Réforme ont été des premiers à favoriser le goût de l'étude des langues, et cela, non pas seulement par un sentiment désintéressé de la beauté et de l'excellence des auteurs qui les ont illustrées, mais parce que les langues anciennes étaient le moyen de remonter aux sources et de ressaisir la parole de Dieu, défigurée, disaient-ils, par les commentaires théologiques. « C'est par l'étude des langues, disait Luther, que nous avons retrouvé la vraie doctrine[1]. »

Il serait injuste d'omettre ici le nom d'un homme dont Bayle a dit qu'il était « un des meilleurs régents de classe que l'on eût pu souhaiter, aussi soigneux de former ses écoliers à la sagesse qu'à la bonne latinité, » Mathurin Cordier, le professeur et l'ami de Calvin. Tour à tour professeur à Paris, au collége de La Marche, où il eut Calvin pour élève, en diverses villes de France et de Suisse, enfin à Genève, Cordier est la parfaite image du pédagogue instruit et généreux qui associe aux dons de l'esprit les qualités du cœur. Sa vie fut tout entière consacrée à l'éducation de la jeunesse. Il se préoccupait surtout des commencements, des premières études. On le vit, alors qu'il était chargé d'une classe supérieure, résigner ses fonctions pour prendre la place du professeur de quatrième, croyant ainsi rendre plus de services à l'instruction des enfants. Passionné pour la belle latinité, il n'eut pas de plus grand souci que de combattre le latin barbare; et la plupart de ses ouvrages, notamment ses *Colloques,* si souvent réédités et qui sont restés classiques en Suisse jusqu'à ces dernières années[2], ne sont que des manuels destinés à exercer gra-

selon le jugement des gens savants, n'est pas du tout à mépriser ». Voyez Saunier, ouvrage cité.

1 Voyez Michelet, *Mémoires de Luther*, t. II, p. 106, 114.

2. *Colloquiorum scholasticorum libri quatuor*, Genève, 1563. Voyez aussi son premier ouvrage : *Mathurini Corderii de corrupti sermonis emendatione et latine loquendi ratione liber unus*, Lyon, 1539. Nous lisons dans la préface de ce livre, qui n'est guère qu'un recueil de locutions françaises avec la traduction latine, un passage intéressant sur la convenance de parler français : *Quin etiam præceptorum fuerit officium permittere* (*dicam audacius præter mores nostri tempori*) *ut Gallice potius interim loquentur... Ad latine autem loquendum pueri magis adducendi quam cogendi sunt... Ex Nivernensi gymnasio ad flumen Ligerim*, 1532.

duellement les enfants dans l'étude du latin. Par un choix de phrases d'une difficulté croissante, Cordier s'efforçait d'inculquer à ses élèves les plus belles leçons morales sous la forme la plus correcte et la plus pure. Mais il était surtout admirable par son activité : il professait encore quelques jours avant de mourir. Ce fut un Rollin protestant.

Un petit écrit de Luther, qui date de 1524 et qui a été souvent cité, est le plus beau monument qui soit resté de l'ardeur et du zèle mis au service de l'intruction par des hommes qui voulaient « que tous apprissent et que l'on apprît tout [1] ». Cet ouvrage donne vraiment le droit de dire que l'enseignement populaire est le fils du protestantisme. Voici en quels termes le chef de la Réforme allemande s'adressait aux magistrats et aux sénateurs de son pays :

« Je vous prie, chers amis et seigneurs, accueillez avec bienveillance mes écrits et mes conseils. Je cherche votre intérêt et celui de l'Allemagne tout entière. Nous voyons, dans toute l'étendue du pays, les écoles tomber; les gymnases n'ont plus d'élèves... C'est Satan qui suggère aux hommes cet oubli de l'éducation des enfants... La chose est grave et importante (*res seria est, ingens est*). Que si chaque année on emploie tant d'argent pour acheter des machines de guerre, pour construire des routes, pour rétablir des ponts, et en vue de mille autres objets d'utilité publique, pourquoi n'emploierait-on pas bien davantage ou tout au moins autant, pour nourrir des maîtres d'école, des hommes actifs et intelligents capables d'élever et d'instruire notre jeunesse?... Nous avons parmi nous des maîtres distingués et savants, très-avancés dans l'étude des langues et la connaissance des autres arts, et qui pourraient rendre les plus grands services, si on les employait à former les jeunes gens. N'est-il pas évident pour tout le monde qu'un adolescent peut aujourd'hui apprendre en trois ans plus de choses que n'en savaient autrefois toutes les universités et

1. Voyez *Libellus de instituendis pueris; magistratibus et senatoribus civitatum Germaniæ Martinus Luther*. (Œuvres complètes. Wittemberg, 1558, t. VII, p. 438-447.) Cet opuscule vient d'être réimprimé en allemand dans la collection pédagogique intitulée : *Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des* 15 *und* 17 *Jahrhunderts*, Zschopau, 1879.

tous les monastères?... On a vu des jeunes gens étudier vingt ans, selon les anciennes méthodes, et arriver à peine à balbutier un peu de latin, sans rien connaître d'ailleurs de leur langue maternelle[1].

« Dieu a prodigué ses bienfaits au seizième siècle. Mais il ne faut pas laisser perdre ces richesses, il faut les répandre et les multiplier. Chaque jour, nous voyons naître et croître des enfants sous nos yeux, et il n'y a personne qui s'en occupe! Voulons-nous donc, nous Allemands, demeurer toujours des fous et des bêtes, comme les peuples voisins nous appellent (*Germanæ bestiæ*)?

« La première chose que nous ayons à faire, c'est de cultiver les langues, le latin, le grec et l'hébreu; car les langues sont les fourreaux qui renferment l'esprit[2], les vases qui contiennent les vérités religieuses. Si nous laissons perdre les langues, le sens des Écritures s'obscurcira de plus en plus, et la liqueur céleste se répandra. Ce n'est pas que tout prédicateur doive pouvoir lire les saintes Écritures dans l'original, mais il faut qu'il y ait parmi nous des docteurs capables de remonter jusqu'à la source. Que de fois n'a-t-on pas glosé inutilement sur des passages mal traduits! Saint Augustin, qui ne savait pas l'hébreu, s'est souvent trompé dans ses interprétations des Psaumes, et il dit, dans sa *Doctrine chrétienne,* que celui qui veut expliquer l'Écriture devrait savoir l'hébreu, outre le latin et le grec. Saint Jérôme fut obligé de retraduire les Psaumes, parce que les juifs se moquaient des chrétiens, disant qu'ils ne connaissaient pas ce qu'il y avait dans ce livre.

« Voilà pour le spirituel: voyons maintenant ce qu'il y a à faire pour le temporel. Quand il n'y aurait ni âme, ni ciel, ni enfer, encore serait-il nécessaire d'avoir des écoles pour les choses d'ici-bas, comme nous le prouve l'histoire des Grecs et des Romains. J'ai honte de nos chrétiens, quand je les entends dire : « L'instruction est bonne pour les ecclé-

1. Luther est très-sévère pour l'ancienne éducation : *Hoc non negaverim me potius velle gymnasia et monasteria in totum aboleri, quam quod ea utantur docendi vivendique ratione, qua hactenus usa sunt.* (Ouvr. cité, p. 439.)

2. *Vaginarum vice sunt linguæ in quibus gladius ille Spiritus, nempe Verbum Dei, tenetur insertus.*

siastiques, mais elle n'est pas nécessaire aux laïques. » Ils ne justifient que trop, par de tels discours, ce que les autres peuples disent des Allemands. Quoi ! il serait indifférent que le prince, le seigneur, le conseiller, le fonctionnaire fût un ignorant ou un homme instruit, capable de remplir chrétiennement les devoirs de sa charge ? Vous le comprenez, il nous faut en tous lieux des écoles pour nos filles et nos garçons, afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement sa profession, et la femme de diriger son ménage et d'élever chrétiennement ses enfants. Et c'est à vous, seigneurs, de prendre cette œuvre en main, car si l'on remet ce soin aux parents, nous péririons cent fois avant que la chose se fasse. Et qu'on n'objecte pas qu'on manquera de temps pour instruire les enfants : on en trouve bien pour leur apprendre à danser et à jouer aux cartes ! Si j'avais des enfants et des ressources pour les élever, je voudrais qu'ils apprissent, non-seulement les langues et l'histoire, mais encore la musique et les mathématiques. Je ne puis me rappeler sans soupirer qu'il m'a fallu lire, non les poètes et les historiens de l'antiquité, mais les livres de sophistes barbares, avec grande dépense de temps, avec dommage pour mon âme, en sorte qu'aujourd'hui encore j'ai grand'peine à me débarrasser l'âme de ces souillures et de cette lie. Certes, je ne veux plus d'écoles semblables à celles d'autrefois, où l'enfant perdait plus de vingt ans à apprendre par cœur Donat et les vers insupportables d'Alexandre (*frigidissimi versiculi*), ne devenant pas même plus habile au jeu de paume. Nous vivons dans des temps plus heureux. Je demande que l'enfant aille à l'école, au moins une heure ou deux par jour, et il faut qu'on prenne les plus capables pour en faire des instituteurs et des institutrices[1]. Assez longtemps nous avons croupi dans l'ignorance et la corruption ; assez et trop longtemps nous avons été « les stupides Allemands », il est temps qu'on se mette au travail. Il faut, par l'usage que nous ferons de notre intelligence, prouver à Dieu que nous sommes reconnaissants de ses bienfaits.

1. Voyez aussi sur ce sujet un autre opuscule de Luther : *Predigt, dass man die Kinder zur Schule halten sollen* (1530), réimprimé à Schopau, 1879.

« Les jeunes filles, elles aussi, ont assez de temps pour qu'on exige d'elles qu'elles aillent chaque jour à l'école, au moins une petite heure (*saltem ad unius horulæ spatium*). Elles emploient bien plus mal leur temps lorsqu'elles passent plusieurs heures à danser, à conduire des rondes, ou à tresser des couronnes.

« Enfin, dit en terminant Luther, je voudrais que l'on créât de vastes bibliothèques, surtout dans les grandes villes. Mais il ne convient pas d'y admettre tous les livres sans choix. Il y a quantité d'ouvrages qu'il faut jeter au fumier. » Quant à lui, voici ceux qu'il recommande : la Bible en latin, en grec, en hébreu, en allemand, et dans d'autres langues, s'il y a lieu; après les œuvres théologiques, les livres nécessaires à l'étude des langues : les poètes, les orateurs, sans s'inquiéter s'ils sont chrétiens ou non; puis, les livres relatifs aux arts libéraux, au droit, à la médecine. Luther fait une place à part aux annales, aux chroniques, aux histoires qui nous révèlent les desseins de Dieu dans le gouvernement du monde.

Dans cette lettre, dont on nous pardonnera, à cause de son importance, d'avoir cité d'aussi longs fragments, nous voyons apparaître presque tous les éléments de la théorie moderne de l'enseignement du peuple : la nécessité morale de s'instruire imposée à tous les hommes; l'obligation civile pour les parents d'envoyer leurs enfants à l'école; les frais de l'instruction mis à la charge de l'État ou de la commune; la glorification du métier d'instituteur : « Après la prédication, c'est le ministère le plus utile, le plus grand et le meilleur, et encore ne sais-je pas lequel des deux doit passer le premier. » Mais Luther a le tort de ne pas distinguer nettement l'école primaire du collége d'enseignement secondaire ou même supérieur; d'exiger de l'enfant du peuple des connaissances qui ne sont pas appropriées à sa condition; enfin, de faire du latin, et non de la langue maternelle, la base de l'enseignement populaire[1].

1. Voyez *Unterricht der Visitatoren, etc.* Luther y divisait l'école en trois classes. Le latin était le fonds de l'instruction. Dans la seconde classe, l'enfant étudiait les morceaux convenables et décents des *Colloques* d'Érasme, les comédies de Térence et de Plaute, en même temps que les Livres saints. Dans la troisième, les auteurs recom-

Luther avait des vues plus justes sur les règles générales de la discipline, sur l'éducation proprement dite, que sur la division et la nature des études. Ainsi, il ne croyait pas nécessaire de cloîtrer les enfants pour les élever. « Un jeune homme que l'on sépare du monde, disait-il, ressemble à un arbre qui serait planté dans un pot. » Il savait le prix de la douceur et de la bonté : « Un enfant intimidé par de mauvais traitements est irrésolu dans tout ce qu'il fait. Celui qui a tremblé devant ses parents tremblera toute sa vie devant le bruit d'une feuille que le vent soulève. »

Les réformateurs protestants avaient compris, comme les jésuites le firent après eux, quels grands services les lettres profanes pouvaient rendre à la moralité, à la religion, à condition qu'on s'emparât d'elles, qu'on les réglât, et qu'on fît tourner habilement au profit du christianisme le mouvement intellectuel dont elles étaient le principe. Sur ce point comme sur d'autres, Luther trouva un auxiliaire éminent dans la personne du doux et savant Mélanchthon. Plus professeur que théologien, le Badois Schwarzerde, dont l'érudit Reuchlin avait changé le nom en Mélanchthon (*terre noire*), obtint, à Wittemberg (1518), dans son enseignement public, un succès qui rappelle celui d'Abélard : il attira plus de deux mille auditeurs qui venaient de tous les pays du monde. Ses grammaires grecque et latine eurent une renommée européenne et furent longtemps classiques. Il composa aussi des manuels scolaires de rhétorique, de dialectique et de physique. Avant tout, il fut un humaniste, un helléniste, un ami des lettres[1].

L'esprit de la Réforme venait donc rejoindre l'esprit de la Renaissance. Admirable accord de tous les penseurs du seizième siècle ! Philosophes et érudits, protestants et catho-

mandés sont Virgile, les *Métamorphoses* d'Ovide, le *de Officiis*, etc. Notons encore, comme preuve du zèle pédagogique des réformateurs, l'opuscule de Zwingle : *Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint, præceptiones pauculæ*, 1523.

1. Dans un préambule placé par Mélanchthon en tête du *Libellus* de Luther, nous lisons des déclarations ardentes de zèle littéraire, comme celles-ci : Nous voulons, dit Mélanchthon, *pedibus ac manibus pulcherrimum Dei munus, litteras defendere. — Est omnino vis major litterarum quam vulgo existimatur, neque enim religionis ornamentum aliud splendidius est, et civilis rerum status prorsus e litteris pendet.*

liques, disciples de Luther ou de Loyola, tous les hommes de ce temps, en dépit des opinions qui séparent, se retrouvaient sur le terrain des études classiques, dans un même culte pour les langues latine et grecque, dans une commune ferveur pour les lettres, et parfois dans des préjugés analogues. A l'école protestante de Goldberg, dirigée par Trotzendorf, tout le monde parlait latin, même les valets et les servantes : c'est ce qui se passait aussi dans la maison de Montaigne. L'allemand était négligé dans les écoles luthériennes, comme le français était banni des colléges de la Société de Jésus.

Le rapprochement se marque mieux encore dans les pratiques pédagogiques que l'Allemand Sturm suivit dans son célèbre collége de Strasbourg, de 1538 à 1589[1]. Sturm, comme les jésuites, qui ne furent sur plus d'un point que ses imitateurs, se préoccupait surtout de la forme : il faisait représenter à ses élèves des comédies de Térence; il encourageait les exercices de style, de versification latine; il comptait « la pureté et l'ornement de la langue » parmi les éléments essentiels de l'éducation. Les dix classes que comprenait le gymnase de Strasbourg ressemblent beaucoup, soit pour la division des études attribuées à chaque année de travail, soit pour les méthodes suivies, aux classes inférieures et supérieures du *Ratio studiorum* des jésuites. Il n'est donc guère permis de faire honneur à la Société de Jésus d'une originalité complète, d'une initiative tout à fait nouvelle dans l'organisation des études classiques. Nul doute qu'ils n'aient emprunté aux colléges protestants quelques détails de leur programme; nul doute, surtout, qu'en voyant les Réformés mettre la main sur les lettres classiques, ils n'aient compris la nécessité de leur faire concurrence et de confisquer, d'accaparer la culture littéraire au profit de l'Église orthodoxe[2].

1. Le principal ouvrage pédagogique de Sturm est intitulé : *De litterarum studiis recte aperiendis.*

2. On consultera avec fruit, sur cette partie de l'histoire de l'éducation, l'ouvrage trop peu connu de Théod. Fritz : *Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation et de leur histoire;* 3 vol. in-8°. Strasbourg, 1843. Le dernier volume, consacré à l'histoire de la pédagogie, est particulièrement instructif. Voyez aussi dans le premier vo-

En résumé, après avoir accordé aux Réformateurs protestants le mérite de ne pas s'être séparés de leur siècle dans leurs projets d'éducation littéraire et d'instruction supérieure, il n'est que juste de leur attribuer la gloire de l'avoir devancé et surpassé dans leurs plans d'enseignement primaire et d'instruction pour tous. C'est à coup sûr à l'esprit protestant qu'il faut faire honneur des vœux qu'exprimaient, en 1560, les états généraux d'Orléans. « Plaise au roi, était-il dit dans les cahiers de la noblesse, de lever une contribution sur les bénéfices ecclésiastiques pour raisonnablement stipendier des pédagogues et gens lettrés, en toutes villes et villages, pour l'instruction de la pauvre jeunesse du plat pays, et soient tenus les pères et mères, à peine d'amende, à envoyer lesdits enfants à l'école, et à ce faire soient contraints par les seigneurs et les juges ordinaires [1]. » L'aristocratie du seizième siècle ressemblait peu à celle des siècles suivants, à celle dont Diderot dira plus tard : « La noblesse se plaint des agriculteurs qui savent lire : peut-être le principal grief de la noblesse se réduit-il à ceci, c'est qu'un paysan qui sait lire est plus difficile à opprimer qu'un autre. » C'est que l'aristocratie du seizième siècle était en majorité protestante : imbue des principes de la Réforme, elle ne craignait pas de pétitionner pour l'instruction du peuple, comme Luther lui en avait donné l'exemple. Comme Ramus, c'était sur les fonds du clergé qu'elle comptait prendre l'argent nécessaire à la dotation des écoles. Ce trait seul suffirait pour dévoiler l'origine protestante de ces cahiers de 1560 qui sont en avance de deux siècles sur les cahiers de la Révolution. Il est permis de croire que le protestantisme, s'il avait triomphé en France, s'il n'avait pas été traqué dans les guerres de religion avant d'être exterminé par la révocation de l'édit de

lume (*Introduction*, pp. 90 à 112), une intéressante bibliographie des ouvrages de pédagogie moderne.

1. Dans ses cahiers, le clergé demandait, par une tendance toute contraire, que nul ne pût enseigner sans l'autorisation des évêques et s'il n'avait fait profession de la foi catholique. Remarquons encore que la noblesse réclamait qu'on fît des leçons publiques sur l'Écriture sainte *en langage intelligible*. Voyez A. Desjardin, *États généraux*, p. 304.

Nantes, nous eût donné ce que nous avons à peine obtenu aujourd'hui, après trois cents ans de luttes et d'efforts : une forte organisation de l'instruction primaire.

LIVRE DEUXIÈME

LES GRANDES CORPORATIONS ENSEIGNANTES

CHAPITRE PREMIER

LES JÉSUITES

I. Fondation de la Compagnie de Jésus : Ignace de Loyola et son caractère. — Détails historiques. — Les *Constitutions* (1559). — Premiers collèges des jésuites en France. — Esprit politique de la Société : ténacité et souplesse. — Succès rapide. — Liste des grands hommes élevés par les jésuites. — Jugements louangeurs de Bacon et de Descartes. — Jugement défavorable de Leibnitz.

II. Sources et documents : le *Ratio studiorum* (1599). Détails sur la composition de ce plan d'études. — Immobilité des méthodes jésuitiques. — Les *Regulæ* du *Ratio studiorum* encore en vigueur aujourd'hui. — Les jésuites n'ont cultivé avec succès que l'instruction secondaire. — Pourquoi ils ont négligé l'instruction primaire. — Pourquoi ils ont échoué dans l'enseignement supérieur. — Ils n'aiment point les lumières pour elles-mêmes. — Défaut de liberté. — Dans l'instruction secondaire, leur but a été d'accaparer les lettres classiques au profit de la foi.

III. La discipline chez les jésuites. — Plus d'ordre. — Séquestration absolue. — Récompenses et punitions. — Usage des châtiments corporels. — Le fouet. — Un correcteur spécial. — Histoire racontée par Saint-Simon. — Efforts pour plaire à l'élève : divertissements, représentations théâtrales. — L'art du maintien. — Coopération des élèves à la discipline. — Espionnage : la délation encouragée. — L'amour-propre excité. — Compositions mensuelles. — Académies : avantages et inconvénients. — Grande attention donnée à la santé du corps. — Exercices physiques. — Les mortifications condamnées. — Modération dans le travail. — Les arts d'agrément introduits dans le collége. — Peu de récréations. — Peu de vacances. — Sévérité de la discipline extérieure : il était interdit aux externes d'assister aux réunions publiques, sauf aux exécutions d'hérétiques. — On supprime le plus possible les rapports de l'élève avec les parents. — Progrès réels de la discipline scolaire chez les jésuites.

IV. Les études. — Écrire en latin, but suprême de l'éducation. — La langue maternelle à l'index. — Rigueur des moyens employés pour

former de bons latinistes. — Division des classes. — La philosophie, la théologie et les sciences constituent les classes supérieures. — Les classes inférieures comprennent cinq années : rhétorique, humanités et trois années de grammaire. — Programmes : ouvrages classiques. — Nature des explications. — Les auteurs grecs et latins expliqués en latin. — Détails donnés par le P. Jouvency sur la *prælectio*. — Le *Ratio discendi ac docendi*. — Les cinq parties de l'explication. — Petite part faite à l'*érudition*, c'est-à-dire aux connaissances positives. — L'histoire à peu près proscrite. — On ne l'étudie que par rencontre, à propos d'un texte grec ou latin. — Éditions expurgées. — Lecture incomplète et par fragments des auteurs anciens transformés en propagateurs de la foi. — Les mots plutôt que les choses. — Formalisme jésuitique. — Instruction superficielle. — L'élégance de la forme plus que la justesse de l'esprit. — La *Polymathie* du P. Jouvency. — Les études des classes supérieures. — Enseignement littéral de la philosophie d'Aristote. — Aucune critique, aucune liberté. — Les jésuites préfèrent le scepticisme au rationalisme. — Les sciences négligées.

V. Esprit général de l'enseignement des jésuites. — Inconvénients et avantages de l'éducation ecclésiastique. — Physionomie propre de la Société de Jésus. — Abus du principe d'obéissance. — Toute spontanéité supprimée. — L'éducation pour les jésuites est un moyen, non un but. — Leur pédagogie n'est pas assez désintéressée de toute ambition de parti. — Conclusion.

I

Le plus grand événement pédagogique du seizième siècle fut la création de l'institut des jésuites et l'organisation immédiate des écoles de la nouvelle Société.

C'est au mois de mars 1522 qu'Ignace de Loyola conçut pour la première fois ses grands projets [1]. On le vit, à cette époque, se rendre en habits de mendiant dans le monastère que les bénédictins avaient bâti à mi-côte sur le Montserrat, en Catalogne, s'agenouiller devant l'image de la Vierge et rester en prières toute une nuit avec une ferveur qui lui arrachait des larmes. Il avait vingt-neuf ans, et sa jeunesse s'était écoulée au milieu des plaisirs du monde et

1. Voyez le remarquable ouvrage de J. Huber, professeur de théologie catholique à l'université de Munich : *les Jésuites*, traduction d'Alfred Marchand. 2 vol. Paris 1875.

des aventures de la guerre. Il était boiteux des suites d'une blessure qu'il avait reçue en défendant, pour le compte de Charles-Quint, la ville de Pampelune contre les Français. La bravoure qu'il avait mise jusque-là au service des princes de la terre, il songeait à l'employer désormais pour la défense de l'Église et la gloire de Dieu. Il était, d'ailleurs, aussi ignorant que brave, et quelques années après, à trente-trois ans, il revenait à l'école de Barcelone pour y apprendre le latin[1]. Dans l'inaction physique que lui avait imposée la guérison de sa blessure, son imagination ardente s'était exaltée. Il avait rêvé à de nouveaux combats, livrés cette fois contre les hérétiques et les infidèles. Son enthousiasme était tel, qu'on le vit s'enfermer dans une caverne, à Manresa. Là, dans une retraite austère, dans un recueillement ascétique, son âme, que hantaient à la fois les souvenirs d'un passé frivole et l'espérance d'un pieux avenir, son âme passait du plus sombre désespoir aux ravissements les plus ineffables; dans ses visions mystiques, elle se sentait tour à tour harcelée par le fantôme du Tentateur et réjouie par les apparitions miraculeuses de la Vierge et du Sauveur lui-même.

Mais ce pénitent, ce visionnaire, n'avait pas moins d'énergie dans le caractère que de fougue dans l'imagination, et, loin de s'attarder dans les contemplations un peu oisives, chères à certains ordres monastiques, il allait devenir le chef, l'organisateur d'une société faite à son image et créée surtout pour l'action, de cette Compagnie de Jésus, véritable milice de combat, dont le double but devait être de conquérir de nouvelles provinces à la foi par les missions et de lui conserver les anciennes par les écoles.

Après une série de péripéties, trop longues pour être racontées ici, le pénitent du Montserrat se trouva à la tête d'un petit nombre d'hommes déterminés, dont quelques-uns ont marqué dans l'histoire, François-Xavier, Lainez, Salmeron. En 1540, le pape Paul III consacrait solennelle-

1. Ignace de Loyola acheva ses études à Paris au collège de Montaigu et à Sainte-Barbe. Voyez Orlandini, *Historia Societatis Jesu* (1620), p. 13. Il avait trente-cinq ans quand il vint s'asseoir sur les bancs de l'Université de Paris. Il fit ensuite sa théologie chez les dominicains.

ment la nouvelle congrégation, après des hésitations qu'il n'eût pas connues s'il avait pu prévoir l'avenir et deviner les destinées d'un ordre qui a toujours confondu l'amour de Dieu et les intérêts du pape [1].

Aussitôt la Société se met à l'œuvre. Dès le milieu du siècle, plusieurs collèges de jésuites existent déjà en France : à Billom, en Auvergne; à Mauriac, dans le Cantal; à Rodez, à Pamiers, à Tournon. En 1559, trois ans après la mort d'Ignace de Loyola, les *Constitutions* [2], vraisemblablement écrites par Loyola lui-même, mais revues par son successeur Lainez, et acceptées dans la première assemblée générale de l'ordre, sont publiées en latin. Des dix parties dont elles se composent, la plus longue, la quatrième, est consacrée à l'organisation des études. En parcourant ce livre, dit Michelet, on est effrayé de l'immensité des détails. Ce qui y règne est un esprit scribe, une manie réglementaire infinie, une curiosité gouvernementale qui ne s'arrête jamais. En 1561, malgré l'opposition du Parlement, dont le gallicanisme se défiait d'un ordre ultramontain, malgré la résistance des évêques, qu'effarouchaient les prétentions d'une société religieuse qui dépendait directement du pape, malgré les protestations de l'Université, qui redoutait une concurrence dangereuse, la Société de Jésus arrivait au but et s'installait à Paris grâce à la protection du roi [3].

Dans les luttes qu'elle soutint jusqu'à la fin du siècle pour maintenir ses droits nouveaux contre la jalousie de l'Université, la Compagnie de Jésus fit déjà preuve de cet esprit

1. La bulle *Regimini militantis Ecclesiæ*... qui instituait la Compagnie est du 27 septembre 1540. « La Société, disait-elle, est principalement instituée pour travailler à l'avancement des âmes dans la vie et dans la doctrine chrétienne. » Les membres de la Société ne devaient pas être plus de soixante.

2. Voyez les *Constitutions*, traduction Génin, 1843.

3. Sous la réserve de quitter leur nom de jésuites, les disciples de Loyola obtinrent de l'assemblée des prélats réunis au colloque de Poissy, un acte d'approbation. Le Parlement céda et enregistra des lettres patentes du roi, à la date du 13 février 1562. Aussitôt les jésuites achetèrent un hôtel dans le haut de la rue Saint-Jacques et y établirent le collége de Clermont, aujourd'hui Louis-le-Grand. Voyez l'opuscule récent de M. F. Desjardin, *les Jésuites et l'Université devant le Parlement de Paris*, 1877.

politique qui fut toujours son mot d'ordre, et qui consiste à allier la ténacité et la souplesse : la ténacité dans la poursuite du but, la souplesse dans l'emploi des moyens, et par suite la modération feinte, les concessions provisoires, afin de mieux assurer le triomphe définitif. Compromis dans les dernières années du siècle par l'attentat de Châtel, élève du collége de Clermont, et par les écrits de Mariana, membre distingué de la Compagnie, — Mariana écrivait sur le régicide la théorie que Jacques Clément et Ravaillac se chargeaient de mettre en pratique, — les jésuites furent un moment expulsés du royaume ou plutôt de Paris : ils conservèrent toujours leurs colléges de province. Ce ne fut qu'une éclipse passagère de leur fortune. Henri IV les rappela en 1604 et crut bien faire en choisissant dans leurs rangs son confesseur, le P. Cotton. En 1610 la France changeait de roi, mais non pas de confesseur du roi : le P. Cotton dirigea la conscience de Louis XIII. Après lui le P. La Chaise et le P. Le Tellier eurent auprès de Louis XIV la même qualité et exercèrent sur les destinées du pays une incontestable influence.

En un mot, après cinquante ans d'efforts, les jésuites étaient les maîtres. Malgré la réforme louable que le roi, en 1598, avait introduite dans l'Université, les colléges des jésuites avaient le dessus. En 1651 le collége de Clermont comptait plus de deux mille élèves; en 1675, il en avait près de trois mille. Dès le commencement du siècle, les jésuites réunissaient près de quatorze mille pensionnaires dans la seule province de Paris. Et, parmi ces élèves, les pères pouvaient citer, à la gloire de leurs méthodes, quelques-uns des noms les plus célèbres de notre pays. Certes, la Société a raison de s'enorgueillir quand elle jette les yeux sur la liste de ses élèves d'élite. Dans ce tableau d'honneur général de ses classes, on trouve des noms comme ceux-ci : pour l'art de la guerre, Condé, Luxembourg, Villars; dans l'épiscopat, Fléchier et Bossuet; dans le droit, Lamoignon, Séguier, Hénault; dans la philosophie, Descartes et Montesquieu; dans les lettres, Corneille et Molière, Fontenelle et Voltaire... Mais quelques-uns de ces noms, le dernier surtout, nous avertissent qu'il ne faut pas juger des maîtres d'après les disciples. Le génie n'est l'élève de personne, et c'est à la nature plutôt qu'à l'édu-

cation qu'appartient l'honneur de l'avoir produit et formé. Les hommes que nous venons de nommer ont souvent agi et pensé dans un sens précisément inverse à celui de l'enseignement jésuitique. Quelques-uns ont formellement renié leurs professeurs. Celui de leurs élèves qui a eu le plus d'esprit, Voltaire, disait : « Les pères ne m'ont appris que des sottises et du latin. »

Cet état-major de grands hommes, sortis des écoles des jésuites, prouve donc moins l'excellence de leurs méthodes que le rapide accroissement de leur clientèle. Ce qui est certain, c'est que les familles avaient confiance en eux, que les élèves affluaient dans leurs écoles; c'est qu'ils recevaient des témoignages considérables d'approbation. Descartes et Bacon, le premier avec l'autorité de ses souvenirs personnels, ont adressé les plus vifs éloges à l'enseignement des pères. « Pour ce qui regarde l'instruction de la jeunesse, disait Bacon, consultez les classes des jésuites, car il ne se peut rien faire de mieux[1]. »

On ne saurait donc le nier : le succès de la pédagogie jésuitique fut aussi grand que rapide[2]. Un véritable prestige s'attache, pour qui étudie l'histoire, à l'ordre enseignant qui a excité de si vives admirations et qui a organisé en France et en Europe un si grand nombre d'écoles. Il possédait, en 1710, six cent douze collèges, cent cinquante-sept pensionnats et une foule d'universités. Mais, dès le

1. *Ad pædagogicam quod attinet, brevissimum foret dictu : consule scholas jesuitarum : nihil enim quod in usum venit, his melius.* (*De Augmentis Scientiarum*, livre VI, chap. IV.) Ailleurs, Bacon dit encore : *Jesuitarum cum intueor industriam solertiamque, tam in doctrina colenda quam in moribus informandis, illud occurrit Agesilai de Pharnabazo : Talis quum sis, utinam noster esses!* (*De Augm.*, livre I, § 17.)

2. Macaulay, dans un de ses *Essais*, a tracé le plus brillant tableau de cette prospérité de la Société de Jésus, « dans laquelle, dit-il, vint se concentrer la quintessence de l'esprit catholique... Partout où un jésuite prêchait, l'église était trop petite pour l'auditoire. Le nom d'un jésuite sur le titre d'un livre lui assurait le succès. C'était aux jésuites que les seigneurs, que les gens puissants, que les nobles dames venaient révéler la secrète histoire de leur vie. C'était aux pieds des jésuites qu'on plaçait, depuis l'enfance jusqu'à la virilité, les jeunes gens des classes moyennes et des classes élevées..... »

dix-septième siècle, les juges les plus désintéressés et les plus impartiaux traitaient sévèrement la pédagogie jésuitique. Aux applaudissements de Bacon et de Descartes il convient d'opposer les critiques de Leibnitz : « Les jésuites, dit ce dernier, sont restés au-dessous de la médiocrité [1]. »

Au milieu de ces jugements contradictoires, le mieux est de considérer les choses en elles-mêmes. Cherchons donc, par l'examen critique des méthodes employées chez les jésuites, à nous rendre compte de la valeur réelle de leur système d'éducation. La question est double : en premier lieu, il s'agit de savoir si leur enseignement a été le plus approprié, le plus conforme aux besoins des siècles passés. La chose fût-elle démontrée, et elle ne l'est pas, il resterait à décider si ce qui a été bon autrefois l'est encore aujourd'hui, et nous avouons d'avance que sur ce point nos conclusions seront négatives [2].

II

Les sources où il faut puiser pour étudier et juger l'éducation des jésuites sont assez nombreuses. Les principales sont le quatrième livre des *Constitutions* et le règlement des études, le *Ratio studiorum*, publié en 1599 [3]. Dans les *Constitutions* il s'agit surtout des travaux qui concernent les novices, les futurs membres de l'ordre [4]. Le *Ratio* est

1. *Jesuitæ, quantum hodie apparet, infra mediocritatem stetere, ut Verulamium valde falli putem, cum illuc tantum ablegat.* (Lebnitii *Opera*, Genevæ, 1768, t. VI, p. 65.)

2. Il faut ajouter que de notre temps un grand nombre de voix se sont élevées pour constater la décadence des études dans les colléges des jésuites. Voyez notamment le livre publié par l'ex-père Robiano, sous ce titre : *Décadence et dangers du jésuitisme moderne*, Bruxelles, 2e éd., 1853.

3. Nous avons sous les yeux : 1° *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu, superiorum permissu*, Tournon, 1603; 2° le même ouvrage, édition d'Anvers, 1635. *Ratio, etc., auctoritate septimæ congregationis generalis aucta.*

4. Ce sont les études des *scholastici nostri*, des religieux, que règle le quatrième livre des *Constitutions*. Après deux années de noviciat,

au contraire un véritable programme scolaire destiné aux colléges où la Société donne l'instruction. On y indique avec une extrême minutie l'ordre et la division des études, l'objet de l'enseignement dans chaque classe, les devoirs et les fonctions de chaque professeur, les attributions du préfet des études et du recteur qui dirigent chaque maison, et qui correspondent à peu près, le premier au censeur de nos lycées modernes, le second au principal ou au proviseur.

Ce qui manque au *Ratio*, — mais on n'en sera pas surpris, — c'est un exposé de vues générales, une déclaration de principes. Certes ce n'est ni l'unité d'esprit ni la netteté des tendances qui fait défaut à l'ordre des jésuites. Mais les pères ont toujours préféré les actes aux déclarations, et c'est au lecteur de deviner, derrière les applications particulières et les préceptes de détail, la pensée générale qui est l'âme du système.

Le préambule du *Ratio* donne quelques renseignements sur la composition de ce plan d'études qui fut, non l'œuvre improvisée d'un jour d'inspiration, mais le résultat de quatorze ans de discussions et de travaux. Une commission s'était réunie en 1584 et avait rédigé un premier projet[1]. Ce plan fut communiqué aux professeurs de toutes les provinces : on leur demandait de présenter, avant de l'appliquer, leurs observations et leurs critiques. Amendé dans une nouvelle assemblée tenue à Rome, le projet ne fut pas encore considéré comme définitif. Tout en recommandant aux maîtres d'en suivre exactement les prescriptions, le général de l'ordre les priait de noter avec soin tout ce que l'expérience leur apprendrait sur les défauts de l'organisation proposée, afin d'aviser plus tard à des réformes :

consacrées aux exercices spirituels, deux années sont données à la littérature et à la rhétorique, puis trois autres années à la philosophie et aux sciences.

1. Cette commission était composée de six personnes : *Quidquid initio a sex deputatis patribus de omni studiorum nostrorum ratione, magno labore atque industria, disputatum atque constitutum fuerat, ad provincias missum.* L'ouvrage définitif fut rédigé en partie par le P. Étienne Fuccio, l'un des six pères qui avaient été appelés à Rome par Aquaviva pour le travail préparatoire.

« Car, dit le *Ratio*, les institutions nouvelles s'amendent et s'améliorent, grâce à l'expérience[1] ».

C'est seulement en 1599 que le règlement fut achevé[2]. Dans ces précautions, dans ces lenteurs prolongées des rédacteurs du *Ratio studiorum*, nous trouvons déjà profondément marqué le caractère d'une corporation qui a toujours cherché à tenir compte des exigences, des nécessités de l'époque ou du pays, et à s'accommoder aux circonstances sans renoncer à ses principes. Les jésuites ne sont pas plus absolus dans leurs règles pédagogiques, qu'ils ne l'ont été dans leurs préceptes moraux. Aussi ont-ils mis un demi-siècle à ajuster les diverses pièces de leur machine scolaire. Mais une fois promulgué le code classique des jésuites a été invariablement et ponctuellement obéi dans leurs écoles[3].

On n'y a fait en trois siècles que de forts légers changements[4]. En 1832, le général Roothan introduisit quelques modifications que rendaient nécessaires les conditions nouvelles du monde moderne. Mais l'esprit général du *Ratio* n'a pas changé. Le P. Beckx, général actuel de l'ordre, dans une lettre écrite en 1854 au ministre des cultes de l'empire d'Autriche, déclare que le *Ratio* est la règle universelle de la Société et qu'il ne peut être modifié que sur

1. *Ratio*, p. 4 : *Novæ institutiones ab experimento solidiorem firmitatem accipiunt.....*

2. *Universa studiorum nostrorum ratio, ante quatuordecim annos fieri atque institui cæpta, nunc tandem absoluta et plane constituta ad provincias mittitur... Datum Romæ, 8 januarii* 1599. C'est après la cinquième congrégation générale que le *Ratio studiorum* fut promulgué.

3. On a essayé de nous mettre en contradiction avec nous-même, parce que nous signalons à la fois chez les jésuites l'invariabilité des principes et la mobilité des moyens. Nous pensions ne pas être le premier à noter le trait caractéristique de la politique des jésuites, poursuivant obstinément le même but par les procédés les plus complaisants et les plus variés.

4. A la suite de la septième congrégation générale fut donnée une nouvelle édition du *Ratio*, avec quelques changements qui portaient sur les examens de philosophie et de théologie. Les *Regulæ* de 1635 établissent un examen par année; trois pour la philosophie, quatre pour la théologie. Voyez *Ratio studiorum*, édition de 1635; *Regulæ provinciales*, pp. 10, 11 et suivantes.

quelques points de détail. C'est donc l'éducation jésuitique dans sa forme invariable, dans ses traits essentiels et immobiles que les progrès du temps ne peuvent altérer; c'est l'éducation jésuitique de notre siècle, comme des siècles passés, que nous allons faire connaître en remontant à la source, en essayant de dégager des *regulæ* du *Ratio* une doctrine et un système d'instruction.

Remarquons-le tout d'abord, des trois grandes parties de l'enseignement les jésuites n'ont guère cultivé avec succès que l'instruction secondaire. Pour l'enseignement primaire, ils n'ont volontairement rien fait; pour l'enseignement supérieur, malgré leur bonne volonté, ils n'ont su rien faire[1]. Il est facile de comprendre pourquoi d'une part ils ont abdiqué, pourquoi d'autre part ils n'ont pas réussi.

Donner ses soins à l'instruction élémentaire du peuple, cela suppose qu'on hait l'ignorance, qu'on aime les lumières pour elles-mêmes, qu'on croit à l'obligation d'élever et d'agrandir l'humanité par le développement de la conscience individuelle, comme à la nécessité de former la conscience par le développement de l'intelligence. Or, les jésuites n'admettent guère la valeur intrinsèque de la culture intellectuelle. Ils ne comprennent cette culture que comme une convenance imposée par le rang à certaines classes de la nation. Loin de l'estimer par-dessus toutes choses et comme le but suprême des efforts de l'homme, ils s'en défient; ils y voient une arme dangereuse qu'il est bon de ne pas mettre dans toutes les mains. Pour Loyola, tout se subordonne à la foi, et la foi du peuple n'a pas de meilleure sauvegarde que son ignorance. Il en était peut-être ainsi au seizième siècle! Si Loyola avait vécu de notre temps, sans

1. « La mécanique des jésuites, dit Michelet, a été active et puissante; mais elle n'a rien fait de vivant... Il lui a manqué le grand homme !... Pas un homme en trois cents ans ! » Les savants surtout sont rares dans la Compagnie : quand on a cité Sirmond, Kircher, et, de nos jours, le P. Secchi, on a à peu près tout dit. Diderot, dans sa *Réfutation* du livre de l'*Homme* d'Helvétius, discute les causes de l'absence de grands hommes parmi les pères jésuites. « Helvétius, dit-il, en donne plusieurs bonnes raisons; mais la principale qu'il a omise, c'est qu'ils étaient rapetissés, épuisés, abrutis par douze années de préceptorat : ils employaient à ramper avec des enfants le temps propre à étendre les ailes du génie. » (Diderot : édition Assézat, t. II, p. 291.)

doute il eût compris que c'est le peuple surtout qui a besoin d'être éclairé, si l'on veut défendre sa moralité contre les mauvaises passions. Plus l'ombre s'épaissit autour des consciences populaires, plus le mal s'y glisse avec aisance et s'y implante avec force. Rassurés sur l'orthodoxie des classes inférieures, les jésuites ne songent pas à travailler pour elles. Ils veulent bien reconnaître que ce serait charité d'apprendre à lire et à écrire aux ignorants. Mais, disent-ils, notre personnel est trop peu nombreux pour suffire à cette tâche : nous ne disposons pas des ressources nécessaires. Faut-il prendre cette excuse au sérieux chez un ordre qui a toujours su proportionner ses forces à son ambition, équilibrer ses ressources et son but? Non, la vérité, c'est que les jésuites ne désirent pas l'instruction du peuple. Nous en trouverions la preuve, si elle était nécessaire, dans ce passage des *Constitutions :* « Nul d'entre ceux qui sont employés à des services domestiques pour le compte de la Société ne devra savoir lire et écrire, ou s'il le sait, en apprendre davantage; on ne l'instruira pas sans l'assentiment du général, car il lui suffit de servir en toute simplicité et humilité Jésus-Christ notre maître. »

Les jésuites accordèrent plus d'attention à l'enseignement supérieur, et ils s'efforcèrent, en s'emparant des universités partout où cela leur fut permis, de garder la haute main sur l'esprit des hommes. Ajoutons cependant qu'ils ne voulurent jamais enseigner ni le droit ni la médecine. En Allemagne, ils occupèrent soit partiellement, soit en totalité, les facultés d'Ingolstadt, de Vienne, de Prague, de Heidelberg, de Breslau, de Wurzbourg. Mais les résultats ne répondirent nulle part à l'activité déployée. La stérilité la plus complète, tel est le caractère général des universités jésuites. Les principes de l'ordre furent sur ce point plus forts que les bonnes intentions de ses membres. C'est que la science vit de liberté et ne progresse que si l'on accorde à la raison humaine le droit de se frayer sa voie dans l'inconnu, à ses risques et périls. Proclamez la pleine indépendance de la pensée scientifique, et vous verrez alors s'épanouir et fleurir une riche moisson de vérités, de découvertes. Mais si vous prétendez tenir l'esprit humain en tutelle et l'asservir à des lois immuables, en l'immobilisant, vous le tuez.

N'insistons pas sur la faiblesse nécessaire des hautes études dans une corporation qui interdisait toute opinion nouvelle, qui semblait vouloir supprimer le progrès, qui, enfin, était condamnée par ses principes à voir l'idéal de l'enseignement supérieur dans la monotone répétition des mêmes doctrines, rajeunies quelquefois par un verbiage élégant, mais le plus souvent usées et affaiblies par de mesquines interprétations. Suivons plutôt les jésuites sur un terrain qui est le leur, sur le terrain de cette éducation moyenne, de cette instruction classique qui a fait leur réputation, et où ils passent, non sans quelque raison, pour des maîtres. Venus au moment où la Réforme faisait de si rapides conquêtes dans les rangs de la bourgeoisie et de la noblesse française, et où, en même temps, la Renaissance paraissait menacer la société chrétienne d'un retour pur et simple aux lettres païennes, les jésuites ont voulu parer à ce double péril. Il n'était plus possible de maintenir dans sa sécheresse et sa raideur la discipline scolastique. L'esprit humain s'était émancipé, les hommes du seizième siècle avaient salué avec émotion leurs ancêtres dans les auteurs grecs et latins. L'étude de la littérature ancienne était devenue une nécessité : la Réforme et quelques membres des universités lui avaient fait bon accueil. Les jésuites, obéissant au goût du temps, n'hésitèrent pas à introduire les lettres classiques dans les programmes de leur enseignement. Leur effort porta sur la recherche des moyens qui devaient permettre de raviver, d'égayer l'instruction par la variété et le charme des lectures antiques, sans compromettre pourtant la fin suprême de l'éducation, à savoir l'orthodoxie catholique. Accaparer les lettres grecques et latines au profit de la foi, tel fut le but avoué de la Société de Jésus[1].

1. Nous avons lu, avec l'attention qu'il mérite, le livre du P. Ch. Daniel : *les Jésuites instituteurs de la jeunesse française* (Paris, 1880), ouvrage de polémique plus que de science, où nous sommes souvent pris à partie. On nous reproche, non sans aigreur, d'avoir parlé des jésuites, sans citer les pères Sacchini, Jouvency et Cordara. Outre que l'allégation est inexacte (voyez pages 183, 188, 190, 194, 204, 205, etc.), nous ferons remarquer que, ayant à traiter uniquement des méthodes pédagogiques de la société de Jésus, il nous a paru légitime de nous en tenir au *Ratio studiorum*, qui est depuis 1599 le code scolaire des jésuites. Les historiens de la compagnie de Jésus nous auraient renseigné moins sur les

III

Pour arriver à une idée nette des réformes accomplies par les jésuites, il faut examiner successivement : 1° la discipline de leurs colléges; 2° les objets proposés à l'étude des jeunes gens et les méthodes employées; 3° l'esprit général de leur institution.

Le succès des établissements dirigés par les jésuites doit être attribué en partie à la discipline plus régulière qu'ils parvinrent à y faire régner. Le moyen âge n'avait pas su trouver un juste milieu entre les excès de turbulence auxquels s'abandonnaient les étudiants de l'Université de Paris, et les rigueurs extrêmes qui faisaient de certaines maisons « des geôles de jeunesse captive », selon l'expression de Montaigne. Les gamineries et la licence du Pré aux Clercs, ou les rudes sévérités du collége de Montaigu, tel était l'héritage de la discipline ou de l'indiscipline scolastique [1].

études de ses colléges que sur les destinées générales de l'ordre, et ce n'était pas notre affaire d'en parler. On nous reproche encore de ne pas mentionner les noms des pères Petau, Labbe, Tournemine, Sanadon, Brumoy. Mais nous n'avons pas nommé non plus quelques-uns des professeurs le plus justement célèbres de l'Université, notre livre étant, non un catalogue historique, mais une exposition de doctrines. L'originalité est chose rare chez les membres de la Société de Jésus : cependant, quand l'occasion s'en est présentée, nous nous sommes empressé de la signaler dans les méthodes du P. Bouhours et du P. Buffier. (Voyez t. II, pp. 168, 181.) Il est commode de dire : « On aurait fort à faire si l'on entreprenait de signaler toutes les inexactitudes, ce mot est doux, où se laisse entraîner M. Compayré... » Mais ces inexactitudes si nombreuses et qu'il eût été sans doute si facile d'énumérer, on nous épargne la confusion de les relever. On se contente d'en signaler une, un prétendu contre-sens, que nous discutons plus loin. — Nous avons répondu aux critiques, on nous permettra de ne pas répondre aux injures.

1. Un auteur comique du treizième siècle, Pierre Larivey, se plaignait déjà de la dissipation et de la paresse des jeunes gens de son temps : « O pauvres pères ! hélas ! que vous estes deceuz en vos opinions ! car vous pensez, quand vous envoyez vos enfants aux universités pour estudier, qu'un jour ils doivent estre l'honneur, la réputation et la gloire

Les jésuites maintinrent l'internat, mais ils en régularisèrent le régime. « La clôture des collèges de l'Université était imparfaite : de hautes murailles s'élevèrent autour de ceux des jésuites; les grilles retentirent tristement sur leurs gonds, à l'entrée des élèves; plus de précepteurs complaisants, de domestiques intéressés à la corruption de leurs jeunes maîtres, d'escapades dans lesquelles les pères se retrouvaient avec ravissement. Personne n'eut désormais le privilége de se soustraire au joug de l'étude, de la règle et de l'obéissance [1]. »

Mais, en même temps qu'ils imposaient une règle uniforme, invariable, dont l'application faisait ressembler leurs colléges à des casernes ou à des couvents, les jésuites pratiquaient vis-à-vis de leurs élèves une douceur relative. Le *Ratio studiorum* prescrit aux maîtres de ne recourir à la punition qu'à la dernière extrémité. « Que le maître, y est-il dit, ne se presse pas de punir, qu'il ne pousse pas l'inquisition trop loin; qu'il fasse semblant de ne pas apercevoir les fautes commises, quand il le peut sans compromettre l'intérêt de l'élève [2]. » Et ailleurs : « On obtiendra plus de bons résultats par l'espoir de l'honneur et des récompenses et par la crainte du déshonneur, que par les coups. » Faut-il croire, d'ailleurs, que les jésuites, en se montrant réservés et discrets dans l'usage des punitions, en recommandant les exhortations qui réconfortent l'élève plutôt que les châtiments qui l'avilissent, aient tenu compte du véritable motif qui doit faire exclure d'une éducation libérale l'abus des moyens correctifs? Cela est possible. Mais une autre pensée leur dictait aussi cette conduite modérée. Ils voyaient dans leurs élèves, non pas seulement des créatures libres dont il faut de bonne heure respecter la dignité, des enfants dont il s'agit de faire des hommes, en les traitant comme s'ils l'étaient déjà, mais des fils de

de vostre maison, et le plus souvent ils sont la honte de vostre race, et la perte d'eux-mesmes, quand oublians leur devoir ils s'adonnent trop à leurs voluptez. Je ne dys pas que quelqu'un ne profite, mais je dys que d'une centaine il n'en vient un à bien. » (*Les Écoliers*, acte III, scène V.)

1. Ch. Lenormant, *Essais sur l'instruction publique*, Paris, 1873, p. 96.

2. *Nec in puniendo sit præceps, nec in inquirendo nimius* (*Ratio*, p. 129.)

famille, de jeunes gentilshommes qu'il est prudent de ménager, parce que dans quelques années, devenus riches et puissants, ils combleront la Société de faveurs et de bienfaits.

Ce n'est pas que les jésuites se soient interdit les punitions matérielles. Seulement, par esprit de délicatesse, les pères ne maniaient pas eux-mêmes le fouet. Ce soin était réservé à un laïque. Un correcteur spécial, attaché à l'établissement, mais qui ne faisait point partie de l'ordre, était chargé d'administrer les châtiments[1]. Les élèves les plus avancés en âge y étaient soumis comme les plus petits. S'ils regimbaient, ne voulant point subir une correction que l'âge rendait plus particulièrement ignominieuse, on les excluait du collége[2]. Ne faisons pas d'ailleurs retomber sur l'institut des jésuites l'odieux d'un régime qui était alors consacré par l'usage général, et auquel les Anglais n'ont pas encore renoncé de nos jours. En un sens, les jésuites étaient en progrès sur leur temps, puisqu'ils refusaient d'infliger de leurs mains les corrections physiques. C'était presque les condamner, car il ne saurait être conforme à la dignité de l'enfant de subir des peines qu'il n'est pas conforme à la dignité du maître d'appliquer lui-même. De plus ils recommandaient de n'user des verges qu'avec discrétion. Il est vrai cependant qu'il n'en pas fut toujours ainsi, et tout le monde connaît l'histoire que Saint-Simon raconte si malicieusement dans ses *Mémoires* : « Le fils aîné du marquis de Boufflers avait quatorze ans : il était joli, bien fait, il réussissait à merveille, il promettait toutes choses. Il était pensionnaire aux jésuites avec les deux fils d'Argenson. Je ne sais quelle jeunesse il y fit avec eux. Les pères voulurent montrer qu'ils ne craignaient et ne considéraient personne et fouettèrent le petit garçon, parce qu'en effet ils n'avaient rien à craindre du maréchal de Boufflers ; mais ils se gardèrent bien d'en faire autant aux deux au-

1. *Corrector, qui de Societate non sit, constituatur.* (*Ratio*, p. 107.) Voyez plus loin, IIe volume, livre VII, quelques détails sur l'usage du fouet chez les jésuites, sur ce qu'un pamphlet du dix-huitième siècle appela l'*orbilianisme* du nom de *Orbilius*, le maître d'Horace.

2. *Qui autem plagas recusant, aut cogantur, si tuto possint, aut... iis gymnasium nostrum interdicatur.* (*Ratio*, p. 108.)

tres, quoique également coupables, parce qu'ils avaient à compter tous les jours avec Argenson, lieutenant de police. Le petit Boufflers fut saisi d'un tel désespoir qu'il en tomba malade le jour même. En quatre jours cela fut fini... Pour les jésuites le cri universel fut prodigieux, mais il n'en fut autre chose[1]. »

Ce qui prouve, malgré des excès accidentels, que la tendance générale de la discipline des jésuites était la douceur, c'est le soin qu'ils prenaient de multiplier les récompenses et les divertissements : les récompenses pour exciter l'émulation, les divertissements pour dissiper l'ennui de l'internat. Les récompenses ne consistaient pas seulement en distributions solennelles des prix : on accordait aussi aux meilleurs élèves des croix, des rubans, des insignes (*signa victoriæ*), comme on fait encore dans les écoles primaires ou dans les pensionnats de demoiselles. Quant aux récréations, elles étaient aussi variées que possible. Précisément parce qu'ils avaient imposé à leurs élèves une réclusion plus rigoureuse, les jésuites étaient intéressés à rendre non-seulement tolérable, mais, s'il est possible, agréable aux jeunes prisonniers le séjour de la prison.

Les représentations théâtrales, que l'Université avait longtemps pratiquées, mais qu'elle avait abandonnées à cause de leurs inconvénients manifestes, — perte de temps, excitation excessive au plaisir, encouragement prématuré donné au désir de plaire — les représentations théâtrales furent reprises avec éclat par les jésuites. On eut des pièces nouvelles composées tout exprès par des pères qui maniaient agréablement le vers latin, le P. Porée, le P. Ducerceau[2].

Ce que les jésuites cherchaient dans leurs exercices dramatiques, ce n'était pas seulement une distraction et un appât pour les jeunes gens, c'étaient des leçons de tenue et de bonnes manières. « La tournure, dit un père jésuite, est souvent la meilleure recommandation. » On peut se convaicre, en lisant certains chapitres du *Ratio docendi et discendi* du P. Jouvency[3], de l'importance que les pères

1. Saint-Simon, IX, p. 83. La chose se passait en 1711.
2. Voyez E. Boysse, le *Théâtre des Jésuites*, Paris, 1880.
3. *Magistris scholarum inferiorum Societatis Jesu de ratione dis-*

attachaient à la science des convenances extérieures. Le professeur de rhétorique doit s'occuper des gestes, de la déclamation. Il faut qu'il appelle le maître de danse à collaborer avec lui. L'élève apprendra à tenir la tête, les pieds, les mains. Il saura, par exemple, qu'il n'y a pas de dignité quand on parle « à avancer l'index en fermant les autres doigts : qu'il est très-convenable au contraire de joindre ensemble l'annulaire et le médius en écartant un peu les autres [1] ». En un mot la préoccupation du décorum est grande chez les jésuites, et nous ne saurions les en blâmer absolument. Rien de plus équitable que cette étude souvent négligée du maintien, de la bonne tenue, à condition qu'elle ne tombe pas dans les minuties de l'affectation, et surtout qu'elle ne nuise pas à des études plus sérieuses.

Un trait particulier à la discipline jésuitique, c'est l'association des élèves au gouvernement de la classe, c'est leur coopération au maintien du bon ordre. Le principe est excellent, mais les jésuites en ont abusé. Dans chaque classe ils distinguaient des élèves d'élite qui devenaient des magistrats au petit pied, et qu'on appelait pompeusement *décurions* ou *préteurs* [2]. Ces élèves sont en partie chargés de la police de la classe : ils recueillent les devoirs, ils signalent les absences. Ils peuvent lever les punitions les plus légères [3]. En revanche, si le collége n'a pas de correcteur

cendi et docendi, *ex decreto Congregationis generalis* XIV, *auctore J. Juvencio*, Paris, 1711.

1. Jouvency, p. 91 : *Turpe est pedes motare quum aliquem alloqueris. Ne sint nimis disjuncti pedes*, et autres prescriptions semblables. L'homme, dans ce système, devient un automate dont tous les mouvements sont calculés.

2. Dès le seizième siècle, Tabourot, l'auteur des *Bigarrures*, signalait, avec une admiration un peu naïve : « l'utilité et grave façon d'enseigner que pratiquent en leurs escholes ceux du college de Clermont nommez vulgairement les Jesuittes... Ils enseignent leurs escholiers par une gentille emulation...; ils divisent par bandes de dix à dix tous leurs escholiers, et commettent sur chasque dizaine un decurion. » (Ouvrage cité, p. 18).

3. *Decuriones statuantur, qui memoriter recitantes audiant, scriptaque præceptori colligant, et in libello punctis notent quoties memoria quemque fefellerit;... aliaque, si jusserit præceptor observent...* (*Ratio*, p. 128). Le droit de lever les punitions légères appartenait au *decurio*

officiel, ils fouettent eux-mêmes leurs camarades. Mais ce qui est plus grave, ils deviennent aisément des espions entre les mains des maîtres. Les jésuites, dans leur zèle pour le bon ordre, n'ont pas craint d'encourager quelquefois la délation. Ainsi l'élève qui aura fait usage hors de propos de la langue vulgaire pourra être déchargé de la punition qu'il a méritée, s'il prouve, par témoins, que le même jour un de ses camarades a commis la même faute.

Les jésuites — et sur ce point ils ont raison contre les jansénistes — ont toujours considéré l'émulation comme un des ressorts essentiels de l'art d'élever les hommes[1]. Le *Ratio* indique un certain nombre de moyens destinés à éveiller, à entretenir l'amour-propre ; les jésuites descendent même sur ce point jusqu'à la puérilité. Les compositions étaient mensuelles. Le vainqueur recevait les plus grands honneurs ; il était investi de la *magistrature souveraine*[2]. Ceux qui venaient après lui avaient part aussi aux récompenses, et l'on imaginait pour les désigner des noms empruntés à la république romaine. On divisait les classes en partis, qui prenaient les uns le titre de Romains, les autres de Carthaginois. Chaque parti avait ses chefs ; on se livrait à des joutes oratoires, à des combats de récitation.

N'oublions pas enfin l'institution des académies : il y en avait dans chaque classe. Passe encore pour l'académie de rhétorique, mais avouons qu'une académie de discussions n'est guère ce qui convient à de petits élèves de grammaire. Le pédantisme seul pouvait profiter de cette excitation trop précoce de l'amour-propre. Quant aux élèves plus avancés en âge et déjà plus maîtres de leur pensée et de leur parole, j'admets que ces réunions académiques, où, sous la direction d'un modérateur, et quelquefois en public, on s'exerçait

maximus. C'est lui aussi qui était chargé d'espionner ses camarades : *Is observet si quis, ante signum datum, ex condiscipulis vagetur in atrio... : deferat etiam ad præfectum..... si quid peccetur in schola...* (*Ratio*, p. 107.)

1. *Honesta æmulatio, quæ magnum ad studia incitamentum est, ferenda...* (*Ratio*, p. 126.)

2. *Qui omnium optime scripserint summo magistratu, qui proxime accesserint, aliis honorum gradibus potientur...* (*Ratio*, p. 128.)

aux discours et aux discussions, pouvaient avoir quelque utilité. Elle devaient surtout contribuer à faire disparaître cette timidité si naturelle à l'enfant et dont il est difficile de le débarrasser quand on ne l'a pas combattue de bonne heure. Elles avaient aussi l'avantage d'intéresser les élèves, de les attacher à des études où ils trouvaient l'occasion de se mettre en avant, et quelquefois l'honneur d'un rôle public. Seulement, renouvelées tous les dimanches, ces réunions devaient faire tort au travail sérieux. Elles étaient organisées avec trop peu de simplicité, avec ce goût de l'apparat et de la représentation qui distingue les jésuites, et que l'on retrouve partout chez eux, dans leurs exercices d'école comme dans leurs églises.

Un autre trait caractéristique du régime des colléges des jésuites, c'est le souci qu'on y prenait de la santé des élèves. La Société de Jésus n'est jamais tombée dans l'erreur, trop commune chez les mystiques, de croire qu'on travaille pour l'âme en mortifiant le corps, en le soumettant à des excès de privation et d'austérité. Les *Constitutions* sont formelles sur ce point. Loyola, qui avait eu cependant sa crise de mysticisme, et qui avait passé par les macérations, écrivait, en 1548, à François Borgia : « Pénétrez-vous de cette pensée que l'âme et le corps ont été créés par la main de Dieu; nous lui devons compte de ces deux parties de notre être et nous ne sommes pas tenus d'affaiblir l'une d'elles pour l'amour du Créateur. Nous devons aimer le corps dans la mesure où il sut l'aimer. » Dans le même sens, les *Constitutions* disent : « Il ne faut pas renouveler trop souvent les mortifications, les prières et les longues méditations. » On voit combien les jésuites étaient en progrès sur le moyen âge. « Il faut, disent-ils encore, écarter les obstacles qui détournent l'esprit de l'étude, qu'ils viennent des dévotions, des mortifications excessives ou de toute autre cause [1]. » D'autre part, il ne faut pas imposer à l'intelligence un travail excessif. Le travail prolongé et fatigant, le travail à la

1. Le fouet dont on doit se servir pour se mortifier est un fouet perfectionné, moins brutal que celui du moyen âge. « Servons-nous, est-il dit dans les *Exercices spirituels*, de petites ficelles qui blessent la peau, en effleurant l'extérieur, sans atteindre l'intérieur, pour ne pas nuire à la santé. »

façon des bénédictins n'a jamais été en honneur chez les jésuites. Défense était faite aux écoliers de travailler plus de deux heures de suite. « Vous devez veiller avec un soin particulier, est-il recommandé aux maîtres, à ce que les élèves n'étudient pas au temps où leur santé pourrait en souffrir, donnant au sommeil le temps nécessaire et gardant une juste mesure dans les travaux de l'esprit. » Conseils sages, inspirés par une idée exacte de l'équilibre qu'il convient d'établir entre les forces morales et les forces physiques! Ordre militant avant tout, les jésuites ne songeaient pas à imiter les ordres purement monastiques : ils savaient le prix d'un corps robuste, et estimaient, comme elle le mérite, la santé du corps, nécessaire pour le service de Dieu non moins que pour le service des hommes.

Rien n'était négligé pour fortifier le corps. On profitait des vacances, des jours de fête, pour faire des excursions dans les maisons de campagne de la Société. La plupart des exercices physiques étaient en honneur : par exemple, la natation, l'équitation, l'escrime. Il semble tout simple aujourd'hui de faire entrer les arts dans un cours complet d'éducation. Qu'on lise les statuts de l'Université publiés en 1600 par ordre de Henri IV, et l'on se convaincra qu'il y avait au seizième siècle quelque originalité à les recommander. Voici d'abord l'article 18 : « Il n'y aura pas de récréation avant le dîner; il n'y en aura pas non plus après le dîner[1]; « puis l'article 19 : « Les écoliers ne pourront apprendre l'escrime, et, afin de retrancher toute occasion propre à les détourner de leurs études et à les jeter dans les dérèglements, les maîtres d'armes, les joueurs de flûte, les danseurs, videront les lieux qui dépendent de l'Académie, et seront relégués au delà des ponts. » Tout le monde ne savait pas alors combien le mélange modéré du jeu et du travail est propice aux progrès généraux de l'esprit.

Les jésuites étaient d'autant plus disposés à récréer leurs élèves dans l'intérieur du collége qu'ils leur permettaient moins de distractions au dehors. Les externes étaient soumis eux-mêmes à une surveillance sévère : on leur interdisait d'assister aux spectacles publics, aux grandes réunions,

1. Voyez, dans l'*Histoire de l'Université de Paris*, de M. Jourdain, le texte latin des statuts de 1598 et 1600.

aux exécutions, sauf aux exécutions d'hérétiques [1]. C'est là un trait de mœurs qui ne permet pas d'oublier que les *Constitutions* ont été écrites une dizaine d'années avant la Saint-Barthélemy. Quant aux internes, leurs sorties étaient rares, les vacances fort courtes. Sauf exception, les rhétoriciens, dit le règlement, auront un mois de vacances, du 1er septembre au 1er octobre; les élèves d'humanités, trois semaines; la classe supérieure de grammaire, deux; les élèves des classes inférieures, une seulement. On a été forcé, avec le temps, de modifier ces dispositions bizarres. Par un étrange renversement de l'ordre naturel, plus les enfants étaient jeunes, et moins ils avaient de vacances. Ici nous sommes sur la trace d'un défaut général de la discipline des jésuites : c'est qu'elle affaiblit outre mesure, elle supprime presque l'action des parents. On se plaint souvent du casernement, de la séquestration complète des enfants dans les colléges de l'Université. Ce sont les jésuites qui ont inventé le système. Une fois enfermé dans les quatre murs de l'internat, l'enfant n'a presque plus de relations avec ses parents. Les jésuites lui dorent peut-être plus que d'autres les barreaux de sa prison, et l'amusent davantage dans sa cage; mais ils prétendent en revanche le dominer tout entier et ne laisser rien à faire à la famille. Dans le *Ratio,* il n'est question qu'une seule fois des parents. « Dans les cas graves, on pourra faire venir le père et la mère, si l'on croit utile de s'entretenir avec eux de leur enfant, ou même on ira les trouver chez eux, si le rang des personnes exige cette condescendance [2]. »

Il ne faut pas craindre de le dire, la tendance des jésuites est plutôt de relâcher que de resserrer les liens de l'enfant avec sa famille. Voici quelques traits empruntés à un livre du dix-septième siècle, qui sous ce titre : *Portrait du parfait écolier,* nous révèle l'idéal poursuivi par la Société. Il s'agit d'un jeune noble tyrolien, Jean-Baptiste de Schultaus, élevé de 1635 à 1640 dans le collége des jésuites de Trente, et qui devint plus tard membre de l'ordre [3]. « Sa mère lui

1. *Neque ad publica spectacula, comœdias, ludos, neque ad supplicia reorum, nisi forte hæreticorum, eant...* (*Ratio*, p. 181.)

2. *Ratio*, p. 131 : *Parentes, si personæ dignitas postulet, conveniendi.*

3. *Idea perfecti sodalis olim in prænobili adolescente Joanne Bap-*

rendit visite au collége de Trente. Il refusa de lui serrer la main et ne voulut même pas lever les yeux sur elle. Celle-ci, étonnée et affligée, demanda à son fils d'où venait la froideur d'un pareil accueil. « Je ne te regarde point, répondit l'écolier, non parce que tu es ma mère, mais parce que tu es une femme. » Et le biographe ajoute : « Ce n'était pas là un excès de précaution; la femme conserve aujourd'hui les défauts qu'elle avait au temps de notre premier père : c'est elle qui toujours chasse l'homme du Paradis. » Quand la mère de Schultaus mourut, il ne montra pas la moindre émotion, « ayant depuis longtemps adopté la sainte Vierge comme sa vraie mère[1]. »

Nous avons fait connaître les conditions générales du travail et de la vie scolaire chez les jésuites. Il est incontestable que, sous ce rapport, les nouvelles maisons d'éducation offraient aux enfants des ressources dont ne disposaient pas les anciens colléges de l'Université. L'ordre et le silence régnaient dans les classes et dans les salles d'étude. L'obéissance était la loi des maîtres comme des élèves. Le règlement prescrivait au professeur de s'occuper individuellement de chaque écolier, de suivre ses progrès, de l'interroger fréquemment, d'attendre quelques minutes à la fin de chaque leçon pour répondre aux questions de ceux qui n'auraient pas bien compris. La Société de Jésus semble même avoir voulu faire un effort pour dominer les préjugés du temps, et effacer dans les classes cette inégalité sociale qui ne reprend que trop ses droits à la sortie du collége. « Que le professeur, dit le *Ratio*, ne dédaigne personne, et qu'il veille aux études du pauvre aussi bien qu'à celles du riche[2]. » Il est vrai qu'on ne songe guère à recommander le respect de l'égalité que quand il court risque d'être violé. Il est vrai encore que les jésuites suivaient volontiers d'au-

tista a Schultaus Tridenti spectata, nunc ad imitandum proposita a congregatione minore Tridentina Virginis Immaculatæ, anno suo sæculari. Tridentini, 1729, *ex typographia J.-B. Monanni. Cum facultate superiorum*, 199 pages in-16.

1. Voyez, dans le *Journal officiel* du 4 avril 1880, l'article de M. Auguste Dide, intitulé : *Un écolier des jésuites au dix-septième siècle.*

2. *Contemnat neminem; pauperum studiis æque ac divitum bene prospiciat.* (*Ratio*, p. 132.)

tres règles, puisque dans les classes ils donnaient aux gentilshommes des siéges plus commodes (*nobilibus commodiora subsellia dentur*). C'était encore un moyen d'attirer les jeunes gens de bonne famille, en les flattant dans leur orgueil aristocratique. De même on essayait de les retenir en leur enseignant les arts, la musique vocale et instrumentale; de même encore on s'efforçait de complaire à leurs habitudes, à leurs goûts de richesse, en leur ouvrant des maisons spacieuses où la nourriture était bonne, les salles propres et presque élégantes, où enfin régnait le confort et quelquefois le luxe.

IV

Nous arrivons à la seconde partie de nos recherches : quel était l'enseignement des jésuites, et l'esprit de cet enseignement? Sur quoi portait le travail des élèves, et quelles étaient les méthodes employées par les maîtres?

Le fond de l'enseignement des jésuites est l'étude du grec et du latin. Les deux langues sont placées au même rang dans les programmes [1]. On les étudie parallèlement; mais, malgré cette égalité apparente, le latin prenait le dessus et devenait le principal objet de l'enseignement. Écrire en latin, tel était l'idéal désiré et souvent atteint, grâce à des efforts sérieux, à des méthodes ingénieuses, dont on ne saurait nier l'efficacité. D'abord, la langue maternelle, la langue vulgaire, comme on disait alors, est interdite jusque dans les conversations [2]. On est puni pour avoir parlé fran-

1. Jouvency, dans son plan d'études, met cependant le grec au-dessus du latin : *Linguarum cognitio necessaria, præsertim Græcæ.* « Les noms de Viger, de Jouvency, de René Rapin, de Brumoy, dit M. Egger, marquent une tradition de zèle pour les études grecques qui honore singulièrement la Compagnie de Jésus. » (*De l'Hellénisme en France*, t. II, p. 64.)

2. *Latine loquendi usus severe in primis custodiatur... ita ut in omnibus quæ ad scholam pertinent, nunquam liceat uti patrio sermone : eamque ob rem latine perpetuo magister loquatur.* (*Ratio*, p. 121.) *Domi linguæ latinæ usum inter scholasticos diligenter conservandum curet Rector; ab hac autem latine loquendi lege non eximantur, nisi vacationum dies et recreationis horæ.* (*Ratio*, p. 27.)

çais. C'est seulement les jours de fête, et en guise de récompense, que les écoliers sont autorisés à converser entre eux comme s'ils étaient encore à la maison. Ne rions pas de ces exagérations; les jésuites étaient conséquents avec eux-mêmes. Ils voulaient qu'on sût le latin : ce but une fois admis, il était naturel que tous les moyens possibles fussent employés pour y parvenir. Dans nos colléges universitaires, on est beaucoup moins logique. Il semble, en effet, qu'on n'ait pas renoncé au but, qui est toujours de former de bons latinistes, mais on a supprimé, ou du moins affaibli les moyens. Certes, nous sommes loin de croire que l'éducation ait à se proposer pour objet unique l'art de construire des périodes dans la langue de Cicéron. D'abord, la chose est à peu près impossible pour un moderne. De plus, il ne nous paraît pas qu'elle soit désirable. Mais, laissant de côté pour le moment toute discussion sur ce sujet, et étant donné que l'on envoie les jeunes gens au collége pour y apprendre le latin, il faut reconnaître que les jésuites avaient admirablement combiné dans ce sens leurs méthodes scolaires.

Voici d'abord quelle était la division des classes. La philosophie et les sciences occupent les deux ou trois dernières années d'études[1]. Mais la rhétorique est le véritable couronnement des cours. C'est en rhétorique que se produit dans tout son éclat l'élève des jésuites, c'est là qu'il se révèle comme orateur latin, après s'être manifesté comme poète dans la classe d'humanités. Avant d'arriver en rhétorique, l'écolier a passé par quatre classes préparatoires, trois années de grammaire, et une classe d'humanités qui correspond à nos deux classes de troisième et de seconde. En cinq années, le cycle des études purement littéraires est parcouru[2].

1. Dans le *Ratio studiorum* de 1603, les *Regulæ professoris philosophiæ* exigent trois années de philosophie : *Universam philosophiam non minus quam triennio prælegat.* Deux heures par jour étaient consacrées à cet enseignement, une le matin, l'autre le soir (p. 84). Les jésuites ont aimé la philosophie tant que la philosophie n'a été qu'un péripatétisme mélangé de thomisme.

2. Les classes dites inférieures, par opposition aux classes supérieures (philosophie, théologie, sciences), étaient au nombre de cinq : la *rhétorique*, la classe d'*humanités* (*humanitas*), notre seconde ou notre troisième; puis, les trois classes de grammaire : *suprema*, *media*,

Quels sont les ouvrages que les jésuites mettaient dans chacune de ces classes entre les mains des élèves? Indiquons les principaux. Dans la première et la seconde classe de grammaire, on étudie surtout les *Épîtres* de Cicéron, les poèmes les plus faciles d'Ovide; pour le grec, le *Tableau* de Cébès. Dans la troisième année, on lit les *Épîtres à Atticus*, les traités *de la Vieillesse* et *de l'Amitié*, les *Élégies* et les *Épîtres* d'Ovide, des *Excerpta* de Catulle, de Tibulle et de Properce, les *Églogues* de Virgile (*quædam selecta ac purgata ex Eglogis*), le quatrième livre des *Géorgiques*, le cinquième et le septième de l'*Énéide;* pour le grec, Chrysostome, Ésope, Agapet. L'explication de ces auteurs et l'étude des deux grammaires, avec des thèmes pour le grec, tel est l'enseignement des trois années de grammaire.

Dans les classes d'humanités (les jésuites sont peut-être les premiers qui aient employé ce mot si expressif), on aborde les règles de la rhétorique [1], on étudie les *œuvres morales* de Cicéron, César, Salluste, Tite-Live, Quinte-Curce, l'*Énéide* de Virgile, à l'exception du quatrième livre; un choix des *Odes* d'Horace, les *Discours* les plus faciles de Cicéron [2]. Pour le grec, on continue l'étude de la grammaire (la syntaxe), et on exerce les élèves à écrire dans cette langue [3]; les auteurs sont : Isocrate, saint Chrysostome, saint Basile, quelques lettres de Platon, quelques morceaux de Plutarque, pour le premier semestre; pour le second, les poètes Théognis, Phocylide, saint Grégoire de Nazianze, etc. Enfin, en rhétorique, on apprend surtout les

infima classis grammaticæ. On voit qu'il y avait une classe de moins que dans l'organisation actuelle. Un programme des classes du collége de Narbonne, qui faisait partie de l'Université de Paris (programme qui date de 1599), ne mentionne aussi que cinq classes et omet la *seconde*.

1. La *Rhétorique* recommandée par les *Regulæ* est celle du P. Cyprien Soarès. La *Grammaire latine*, encore classique aujourd'hui dans les colléges des jésuites, est celle du Portugais Emmanuel Alvarès.

2. Le but de la classe d'humanités, disent emphatiquement les *Regulæ*, c'est de préparer *veluti solum eloquentiæ*, p. 143.

3. *Curandum ut scribere aliquid græce norint* (p. 144). Les exercices en prose latine pour la classe d'humanités sont des *lettres* pour le premier semestre; pour le second, des *chries*, des *exordes*, des *narrations*, etc.

règles de l'éloquence, d'après Cicéron ou d'après Quintilien. En grec, on lit Démosthène, Thucydide, Homère, Pindare, la *Rhétorique* et la *Poétique* d'Aristote. Les élèves s'exercent en prose et en vers dans les deux langues.

L'explication des auteurs, des études grammaticales, des préceptes de rhétorique et de poétique, des thèmes grecs, des compositions latines et grecques, est-ce là tout? Oui, sauf une petite part faite à l'*érudition* (c'est l'expression des jésuites), c'est-à-dire aux connaissances historiques. A propos des auteurs expliqués, il faudra que le professeur entre dans quelques détails sur les mœurs des peuples, sur les événements de l'histoire. « Mais, ajoutent les *Regulæ*, l'érudition ne sera employée qu'avec mesure, afin d'exciter de temps en temps l'esprit sans empêcher l'étude de la langue [1]. » Telle est, en résumé, l'organisation des classes inférieures.

Rendons-nous compte d'abord des méthodes suivies dans l'explication des auteurs. A l'origine, elle se faisait en latin, sauf dans la première année de grammaire, où, pour ménager les commençants, il était permis d'employer la langue maternelle. A la fin du dix-septième siècle, quand la langue française eut fait ses preuves, il fallut bien lui ouvrir l'accès des classes; l'influence de Port-Royal contribua beaucoup à cette réforme. Mais les jésuites maintinrent aussi longtemps qu'ils le purent l'explication en latin des auteurs grecs et des auteurs latins. Le livre du P. Jouvency date de 1692, et à cette époque rien n'est encore changé aux premiers usages prescrits par les *Regulæ*. Dans ce système, il ne pouvait être question de thème ni de version, sauf pour le grec que l'on traduisait en latin. Qu'était-ce donc que l'explication? Le P. Jouvency, dans un livre qui n'est à vrai dire qu'une poétique et une rhétorique abrégées, nous le dit tout au long, en recourant à des exemples pour mieux se faire comprendre [2]. L'explication se com-

1. *Eruditio modice usurpetur, ut ingenium excitet interdum ac recreet, non ut linguæ observationem impediat. Prælectio* (c'est-à-dire l'explication) *eruditionis ornamentis leviter interdum aspersa sit* (p. 144). Les connaissances positives de l'histoire sont présentées comme des ornements de l'explication. Voilà pour l'érudition de la classe d'humanités. De même en rhétorique *eruditio... parcius ad captum discipulorum accersenda.*

2. Jouvency, ouvrage cité, p. 207 : *Modus explicandæ prælectionis.*

posait de cinq parties : 1° *argumentum*, 2° *explanatio*, 3° *rhetorica*, 4° *eruditio*, 5° *latinitas*. 1° Le professeur rendait compte, d'une façon générale, du morceau à expliquer ; 2° Reprenant une à une les expressions mêmes du texte, il en donnait le sens au moyen d'équivalents, de périphrases et de développements ; 3° Il indiquait les règles de rhétorique, de poétique ou simplement de grammaire, dont le texte était l'application ; 4° Il faisait allusion, sobrement et sans approfondir, aux connaissances historiques nécessaires pour l'intelligence du passage examiné. On voit, par les exemples que donne le P. Jouvency, que cette partie de l'explication était de beaucoup la plus courte ; 5° Enfin, il employait soit des rapprochements, soit des citations d'autres auteurs, pour faire valoir la latinité des expressions, des périodes du texte. Bien entendu, l'explication, la *prælectio*, ne prenait cette ampleur qu'en rhétorique. Dans les classes moins élevées, il fallait, selon les élégantes périphrases de l'aimable père, « côtoyer davantage la rive, et ne pas se jeter en pleine mer, en évitant cependant de se heurter aux écueils dont le rivage est hérissé[1] ». Il fallait, en d'autres termes, que dans les premières classes l'explication plus simple s'attachât purement aux règles de la grammaire, tout en s'efforçant d'intéresser l'élève et de lui plaire.

L'histoire est à peu près bannie de l'enseignement. On ne l'étudie que par rencontre, accidentellement, à l'occasion d'un texte latin ou grec[2]. C'est par une porte de derrière que l'histoire pénètre dans les études. L'histoire moderne et l'histoire de France, qui ne sont pas nécessaires à l'explication des auteurs, sont entièrement laissées de côté. Le dédain et aussi la crainte des recherches historiques sont poussés si loin chez les jésuites que, même dans leurs facultés de théologie, on n'enseignait pas l'histoire de l'Église. Un père allemand, qui a rédigé le plan d'études de

1. *Ibi littus magister legit, nec in altum dare vela, nisi raro, audet.... ne ad cautes quibus obsitum est littus et salebras adhærescat.* (*Op. cit.*. p. 225.)

2. Quand le texte expliqué est emprunté à un historien, les *Regulæ* demandent qu'on passe vite : *Historicus celerius fere excurrendus* (p. 125). Le P. Jouvency semble déjà mieux comprendre l'utilité de l'histoire : *Necessarium est historiam antiquitatis magis cognoscere* (p. 128).

l'établissement de Landshut, soutient avec une naïveté ridicule que « l'histoire est la perte de celui qui l'étudie[1] ». Cette exclusion de l'histoire, qui est, non une omission irréfléchie, mais une proscription systématique, jette à elle seule un grand jour sur l'inspiration générale des études jésuitiques. Les faits historiques, comme tout ce qui constitue un enseignement positif, répugnaient à un système de formalisme factice et d'éducation à la surface.

Un autre trait achèvera de faire la lumière. Les jésuites ne mettaient le plus souvent entre les mains de la jeunesse que des *excerpta*, des morceaux choisis. Sans doute le motif principal allégué pour justifier ces mutilations est louable. On voulait, par respect pour la pureté de l'enfance, supprimer dans les auteurs anciens tout ce qui pourrait effaroucher la pudeur, salir l'imagination, provoquer des réflexions prématurées. Ne nous moquons pas trop des éditions expurgées. Y a-t-il beaucoup d'églogues de Virgile, beaucoup de satires d'Horace, beaucoup de dialogues de Platon, qu'on puisse expliquer aux jeunes gens sans en passer une ligne? Seulement, les jésuites poussaient trop loin les scrupules, quand ils interdisaient, par exemple, le quatrième livre de l'*Énéide*, ou encore les comédies de Térence. « Quant aux livres qui ne peuvent être expurgés en aucune façon, comme les comédies de Térence, il vaut mieux les exclure absolument[2]. »

Mais, disons-le, ce n'était pas le seul souci de l'innocence et de la pudeur enfantine qui guidait les jésuites dans leurs arrêts d'exclusion ou dans leur système de mutilation. Un autre motif les inspirait. Ils voulaient en quelque sorte effacer dans les livres anciens tout ce qui est la marque de l'époque, le cachet du temps, tout ce qui leur donne un caractère propre, une allure profane. S'ils l'avaient pu, ils auraient supprimé jusqu'au nom de l'auteur, et tout ce qui trahissait dans ses écrits l'accent d'une société antérieure

1. Voyez Huber, ouvrage cité, t. II, p. 172.

2. ..... *Si omnino purgari non poterunt, quemadmodum Terentius, potius non legantur.* (*Ratio*, p. 20.) Les jésuites revinrent sur ce jugement, quand Térence eut été réhabilité par l'admiration de tout le dix-septième siècle, particulièrement par celle de Bossuet. Le P. Jouvency l'admet dans son catalogue d'auteurs latins, mais, bien entendu, avec des réserves : *Non legatur, nisi repurgatus.*

au christianisme. Aussi étaient-ils sobres de commentaires sur les écrivains, sur leur histoire, sur le milieu dans lequel ils avaient vécu. Ils multipliaient les versions détachées. Ils redoutaient la méthode que Bossuet ne craignit pas de pratiquer avec le dauphin, je veux dire l'étude d'un auteur poursuivie d'un bout à l'autre de ses ouvrages. Dans la mesure du possible, ils démarquaient les écrits de l'antiquité, ils dépaysaient les écrivains[1]. On mettait sous les yeux des élèves de belles tirades d'éloquence, de beaux couplets de poésie, sans leur montrer par quelles racines profondes cette prose ou cette poésie tenait aux entrailles de l'ancien monde. C'étaient des fragments anonymes, pour ainsi dire, qu'on faisait admirer en eux-mêmes, pour leurs seules qualités intrinsèques, en laissant dans l'ombre le cadre réel d'où on les détachait.

En d'autres termes, ce n'étaient pas les auteurs anciens dans leur vérité, dans leur intégrité, que les jésuites faisaient connaître aux jeunes gens. Forcés par le goût du temps de faire entrer les lettres antiques dans leur plan d'éducation, ils espéraient par les travestissements, par les suppressions qu'ils se permettaient, déguiser assez les auteurs pour que l'élève n'y reconnût pas le vieil esprit humain, l'esprit de la nature. Leur rêve était de transformer les auteurs païens en propagateurs de la foi. « L'interprétation des auteurs, dit le P. Jouvency, doit être faite de telle sorte que, quoique profanes, ils deviennent tous les hérauts du Christ (*Christi præcones quodammodo fiant*[2]). » Le but de la Société de Jésus, ne l'oublions pas, était exclusivement de faire des chrétiens. « On s'occupera des belles-lettres, disent les *Constitutions*, afin d'arriver plus aisément à mieux connaître et à mieux servir Dieu. »

Une fois engagés dans cette voie, les jésuites devaient aller jusqu'au bout et en venir à considérer, dans les au-

1. Voyez Ch. Lenormant, ouvrage cité, p. 98 : « L'histoire littéraire n'a jamais tenu qu'une petite place dans les leçons des jésuites, » etc. Ch. Lenormant critique aussi le latin des jésuites : « Ils n'eurent, en général, qu'une élégance brillantée : la langue latine entre leurs mains perdit le nerf et la couleur. Ils savaient, en général, le grec fort imparfaitement. » Ch. Lenormant, il est peut-être besoin de le dire après de telles sévérités, était cependant un ami des jésuites.

2. Jouvency, *op. cit.*, p. 176.

teurs profanes, les mots plus que les choses. Même arrangés, en effet, et amoindris par une censure scrupuleuse, les auteurs profanes se prêtaient difficilement au rôle de prédicateurs chrétiens qu'on voulait leur faire jouer. Il fallait donc diriger l'attention des élèves, moins sur l'esprit qui les anime, sur les pensées où se manifestent la fierté, l'indépendance et la dignité humaines, pensées peu conformes à l'esprit de la Société de Jésus, que sur les élégances du langage ou les finesses de l'élocution, sur la forme qui, elle au moins, n'est d'aucune religion et ne pouvait en rien porter atteinte à l'orthodoxie nouvelle. De là est sorti ce qu'on a si justement appelé le formalisme jésuitique, plus préoccupé de la forme extérieure des idées que des idées elles-mêmes. De sorte que par un détour l'éducation retombait, avec les jésuites, dans le vice fondamental de la discipline du moyen âge, l'abus de la forme. Seulement, au moyen âge, la forme c'était le raisonnement, l'argumentation rude et grossière, le barbare syllogisme : arme propre à tous les combats et dont les coups dépendent de la main qui la dirige, instrument qui s'adapte à toutes les conclusions pourvu qu'on change les prémisses qui lui servent de point d'appui. Ce que les jésuites mettaient à la place, c'était la forme littéraire, l'élégante rhétorique qui n'a pas d'opinion et dont les tours ingénieux, les périodes brillantes, les figures aimables s'approprient et se plient à toutes les doctrines[1].

Il est donc évident que les jésuites cherchaient dans la lecture des anciens, non un instrument d'éducation morale et intellectuelle, mais simplement une école de beau langage. Sur ce point, les aveux abondent dans leurs écrits, mais il n'en est pas de plus expressif que celui du général

1. Ce souci presque exclusif de la forme se marque dans une multitude de *Regulæ*. La classe de rhétorique a pour but de conduire à l'éloquence parfaite, *ad perfectam eloquentiam informat*. On veut faire des cicéroniens : *stylus ex uno fere Cicerone sumendus*. Quand le professeur de rhétorique corrige les discours, il n'est pas question une seule fois de la netteté des idées, de leur convenance et de leur justesse; rien que des préceptes de pure forme : *In scriptione corrigenda indicet, si quid in artificio oratorio aut poetico, in elegantia cultuque sermonis, in connectenda oratione, in numeris concinnandis, in orthographia aut aliter peccatum fuerit*, etc.

actuel de l'ordre, le P. Beckx, qui dit en propres termes, dans une lettre déjà citée : « Les gymnases resteront ce qu'ils sont de leur nature, une gymnastique de l'esprit, qui consiste beaucoup moins dans l'assimilation de matières réelles, dans l'acquisition de connaissances diverses, que dans une *culture de pure forme*[1]. » Il ne s'agit pas, on le voit, de développer l'intelligence proprement dite, c'est-à-dire la faculté qui, après avoir réfléchi sur les pensées des autres, s'émancipe et se hasarde à penser par elle-même. Ce sont les facultés superficielles de l'esprit que les jésuites cherchent à exercer et à occuper, afin que l'élève se résigne plus facilement à laisser inactives les forces intimes de sa raison et, s'il se peut, qu'il ne les soupçonne même pas. Ils donnent beaucoup de temps aux exercices de mémoire ; ils excitent l'imagination, ils disciplinent le goût. Mais ils craignent de remuer les profondeurs de l'âme humaine et d'y faire surgir, d'y évoquer ce redoutable esprit d'examen et de réflexion personnelle auquel Descartes allait faire un appel qui sera entendu; cette raison affranchie qui cite devant elle toutes les croyances, pour les accepter, si elle y voit luire l'évidence, pour les repousser, si elle ne peut s'en rendre compte et les mettre d'accord avec elle-même. Trouver pour l'esprit des occupations qui l'absorbent, qui le bercent comme un rêve, sans l'éveiller tout à fait; appeler l'attention sur les mots, sur les tournures, afin de réduire d'autant la place des pensées; provoquer une certaine activité intellectuelle prudemment arrêtée à l'endroit où à une mémoire ornée succède une raison réfléchie : en un mot, agiter l'esprit, assez pour qu'il sorte de son inertie et de son ignorance, trop peu pour qu'il agisse véritablement par lui-même, par un déploiement viril de toutes ses facultés, telle est la méthode des jésuites. Elle est bonne pour former, non pas des hommes, mais de grands enfants. « Le plus souvent, dit un de nos contemporains, le comte autrichien François Deyn, l'élève des jésuites restera ce que les jésuites ont fait de lui, un esprit borné, non développé, incapable de se passer de la direction paternelle du jésuitisme. » Les jésuites, dit dans le même sens Macaulay, semblent avoir trouvé le point jusqu'où l'on peut pousser

1. Voyez Huber, *les Jésuites*, t. II, p. 173.

la culture intellectuelle sans arriver à l'émancipation intellectuelle.

Nous en avons assez dit pour montrer par quelles vues mesquines les jésuites rapetissaient cette étude des langues anciennes, qui peut être si féconde quand on appelle à leur école, non-seulement l'imagination et la mémoire, mais l'intelligence tout entière, le cœur et la volonté. Dans les limites qu'ils s'imposaient à dessein, les jésuites ont du moins fait preuve d'une grande habileté pour intéresser l'élève et le captiver. Rien de plus varié que les sujets de devoirs proposés dans leurs classes. Dans les rhétoriques modernes, c'est toujours dans un même moule, qui devient fastidieux à force d'être uniforme, qu'on invite les jeunes gens à exercer leur latinité. Le monotone discours latin, avec ses lieux communs toujours les mêmes, avec sa coupe invariable, est presque l'unique exercice du rhétoricien pour la prose latine. Les jésuites, pour distraire l'esprit par la variété, donnaient à composer tantôt des dialogues, des descriptions, tantôt des thèses et des dissertations, ou encore des imitations d'auteurs anciens. De même, pour la poésie latine, au lieu de ces vers latins sans caractère dont un professeur de rhétorique serait bien embarrassé de dire à quel genre poétique ils appartiennent, l'élève était appelé à écrire des élégies, des idylles, des scènes dramatiques. On allait même, et ici on tombait dans l'enfantillage, jusqu'à proposer aux jeunes poètes des énigmes, des emblèmes, des rébus et des logogriphes[1].

Pas de connaissances positives, des exercices purement formels, tel est le résumé des études dans les cinq classes inférieures. Cependant, le P. Jouvency, dont le livre, composé sur l'ordre de la quatorzième Congrégation générale, exprime assez bien l'esprit général de la Société, fait une place à ce qu'il appelle la *polymathie*. Mais le mot promet plus que la chose ne tient. Il ne s'agit pas, en effet, comme on pourrait le supposer tout d'abord, des sciences physi-

1. Le P. Jouvency consacre tout un chapitre à l'art de composer des énigmes (p. 140). « Ces agréments de la pédagogie jésuitique avaient cependant leur utilité. Ils avaient sur le beau monde une prise que n'avait point l'enseignement austère des Petites-Écoles de Port-Royal. » Voyez M. Egger, *de l'Hellénisme en France*, t. II, p. 64.

ques et mathématiques, il s'agit de certaines connaissances frivoles ou curieuses, plus propres à l'homme du monde ou à l'érudit de profession, qu'utiles à l'éducation générale de l'esprit, comme par exemple l'art du blason, la numismatique[1]. Les jésuites éprouvaient plus de sympathie pour ces curiosités innocentes, pour les arts qui permettent de parvenir dans le monde, que pour les sciences véritables qui élargissent l'intelligence et en préparent l'essor. C'était, d'ailleurs, au goût des gentilshommes qu'ils songeaient à complaire, en leur mettant entre les mains des armoriaux et des blasons plutôt que des livres de géométrie ou d'histoire naturelle.

Nous avons vu quels étaient l'ordre et la nature des études dans les classes qu'on appelait inférieures; elles constituaient, à vrai dire, l'enseignement complet pour la majorité des élèves. La plupart des jeunes gens quittaient le collége après la rhétorique. Ceux qui restaient étaient appelés, avec les *scolastiques,* c'est-à-dire avec les futurs membres de l'ordre, à suivre pendant trois ans de suite les cours de philosophie et de sciences. Quelquefois on supprimait la troisième année : Descartes, à la Flèche, fit sa philosophie en deux ans.

Le premier tort des jésuites était d'exclure complétement les études scientifiques des classes inférieures, et d'exiger de l'élève qui entrait en philosophie, non qu'il eût l'esprit mûri et un commencement de réflexion, mais seulement qu'il possédât la langue grecque et la langue latine. Un autre tort, non moins grave, était de réduire la philosophie elle-même à une stérile étude de mots, à des discussions subtiles et formelles. Dans l'enseignement des lettres, les jésuites étaient, en apparence au moins, à la hauteur de leur temps, puisqu'ils avaient suivi la Renaissance dans son goût pour la littérature ancienne. Dans l'enseignement de la philosophie, ils restent en arrière; ils sont en retard sur leur siècle qui avait relevé le crédit de Platon, restauré la philosophie morale de Plutarque et de Sénèque, et enfin inauguré par quelques recherches les méthodes scientifiques.

1. Jouvency, *op. cit.*, p. 138. Ces études, d'ailleurs, ne doivent être qu'effleurées : il faut prendre garde à la curiosité, qui est une mauvaise passion : *libido sciendi.*

Au lieu d'obéir à ce mouvement, les jésuites se contentèrent d'être les continuateurs de la scolastique.

Pas d'autre occupation, pendant les trois années de philosophie, que l'explication des ouvrages d'Aristote ! La première année, on étudiera la logique, non dans le texte des *Analytiques*, mais dans les commentaires des deux pères jésuites Tolet et Fonseca[1]. La deuxième année, on expliquera la physique d'après l'ouvrage même du philosophe grec, et probablement aussi d'après la paraphrase latine de saint Thomas[2]. Enfin, en troisième année, on passera à la *Métaphysique* et au traité *de l'Ame*[3]. Dans un cours particulier dont le *Ratio* ne détermine ni les conditions, ni la date, un professeur de philosophie morale discutera brièvement les questions contenues dans les dix livres de l'*Éthique* d'Aristote.

Combien est mauvaise et étroite une pareille manière d'enseigner la philosophie ! D'abord n'est-ce pas la négation même de l'esprit philosophique, esprit de libre recherche, que de réduire l'enseignement à l'exposition des doctrines d'un seul philosophe, à quelque hauteur que l'ait placé son génie ? Ajoutons que le *Ratio studiorum* ne veut même pas qu'on approfondisse Aristote tout entier. Il y a certaines parties de ses ouvrages qui seront omises par prudence. Ainsi, dans le traité *de l'Ame* on laissera de côté tout ce qui regarde l'anatomie et la physiologie ; ces études appartiennent à la médecine, et la Société de Jésus s'est toujours déclarée incompétente pour les études médicales. De même, dans la métaphysique, il semble qu'on supprime quelques-unes des questions les plus intéressantes et les plus essentielles, celles qui sont relatives à Dieu, sous prétexte que ces questions dépendant de la révélation[4].

1. *Explicat professor philosophiæ primo anno Logicam, non tam dictando quam ex Toleto seu Fonseca.* (*Ratio*. p. 84.)

2. *Secundo anno explicat libros octo Physicorum, libros de Cœlo, et primum de Generatione* (p. 84).

3. *Tertio anno explanabit librum secundum de Generatione, libros de Anima et Metaphysicorum* (p. 86).

4, *In Metaphysica quæstiones de Deo et intelligentia, quæ omnino aut magnopere pendent ex veritatibus divina fide traditis prætereantur* (p. 87). On nous a bruyamment reproché d'avoir, à propos de cette phrase, reproduit un contre-sens de M. Cousin, et comme les gros mots

Ce n'est donc pas la philosophie ancienne, c'est seulement la philosophie d'Aristote, ce n'est pas même la philosophie d'Aristote tout entière, c'est la philosophie d'Aristote amoindrie que le *Ratio studiorum* propose aux élèves de la Société. De plus, il est bien entendu que le professeur expliquera les textes, non avec liberté, avec critique, mais dans un esprit de docilité aveugle, et, comme dit le règlement, en attachant au sens des mots autant d'importance qu'aux questions elles-mêmes[1].

La philosophie, étant donné le but des jésuites, présentait encore plus de dangers que les lettres. Il fallait donc en user discrètement. Aussi que de précautions pour s'assurer à l'avance du caractère des maîtres chargés de cet enseignement. On exigera d'abord qu'ils aient suivi deux fois le cours de théologie. Mais surtout on veillera à ce qu'ils soient doués d'un esprit sage et calme. « S'ils manifestent quelque propension pour les nouveautés, s'ils sont d'un esprit trop libre, il ne faut pas hésiter à les écarter de l'enseignement[2]. » En d'autres termes, toutes les intelligences indépendantes, tous les talents originaux seront sévèrement exclus des chaires de philosophie. Ceux qui, comme le P. André, auront quelque liberté d'esprit, on les persécutera. Faut-il s'étonner, après un tel exposé de

sont toujours plus faciles à trouver que les bonnes raisons, d'avoir « réédité un mensonge ». Les lecteurs impartiaux voudront bien cependant reconnaître que la phrase, dans son texte intégral, offre quelque ambiguïté, et que notre interprétation peut se défendre. On nous demande de la traduire comme si l'auteur du *Ratio* avait écrit : « *E quæstionibus de Deo, ea prætereantur quæ...* » Mais le texte est tout autre, et quand on connaît l'esprit de la Société de Jésus, si réfractaire à la philosophie, on a bien le droit de voir dans ce passage du *Ratio* une condamnation générale de la théologie naturelle, que les pères, même depuis l'époque où le *Ratio* fut écrit, n'ont jamais tenue, je crois, en grande estime.

1. *Summopere conetur Aristotelicum textum bene interpretari in eoque nihilominus operæ quam in quæstionibus collocet* (p. 87). Plus loin, les *Regulæ* exigent qu'on obéisse toujours aux formes scolastiques : *Nihil discipulos magis pudeat in disputando quam a formæ ratione abesse. Itaque qui respondet, repetet primum totam argumentationem... addatque « Nego » vel « Concedo majorem. minorem, consequentiam »* (p. 89).

2. *Ratio*, p. 11 : *Si qui autem fuerunt ad novitates proni aut ingenii nimis liberi, hi a docendi munere sine dubio removendi.*

principes, que la philosophie des jésuites ait jeté si peu d'éclat?

Si par hasard, et malgré toutes les précautions prises par le provincial et par le recteur, la porte a été imprudemment ouverte à un esprit vraiment philosophique, le règlement est là pour le maintenir dans la routine, pour empêcher tout essor de sa pensée. On sait ce qu'il en coûta au P. André, en plein dix-huitième siècle, pour avoir osé professer une philosophie qui n'était pas celle de l'école, pour avoir été cartésien. Même dans les questions indifférentes, dit le *Ratio,* dans les questions où la foi et la piété ne sont pas en jeu, il faut s'abstenir d'introduire toute opinion nouvelle. Qu'on n'enseigne rien contre les sentiments de l'école, et qu'on suive aveuglément l'avis des docteurs les plus autorisés[1]. La prudence des jésuites est telle qu'ils ne veulent pas qu'on fasse mention, même pour les réfuter, des opinions absurdes et démodées. Avec leur finesse, les pères avaient remarqué que dans les livres de réfutation ce que l'on retient quelquefois le moins, c'est précisément la réfutation; ce que l'on se rappelle, au contraire, c'est la doctrine combattue. Aussi dans l'enseignement philosophique des jésuites, tout était réglé à l'avance, non-seulement le fond des pensées, mais encore la forme. Que le professeur n'emploie aucune nouvelle méthode, aucune nouvelle manière de discuter : il est défendu de rajeunir, même par le tour et l'expression, les arguments vieillis.

Reconnaissons d'ailleurs que les jésuites n'étaient pas seuls à maintenir dans l'enseignement de la philosophie les méthodes scolastiques. Qu'on lise les statuts universitaires de 1600, et l'on se convaincra que la ressemblance était grande entre les collèges de l'Université et les collèges des jésuites. Là aussi, Aristote est l'organe infaillible de toute vérité, et l'ordre suivi dans l'étude de ses œuvres est le même. Il y a cependant quelques différences importantes : ainsi, une part plus grande est faite à l'enseignement de la morale. De plus, dans le *Ratio,* on recommande d'accorder

1. *In iis etiam, in quibus nullum fidei pietatisque periculum subest, nemo in rebus alicujus momenti novas introducat quæstiones, nec aliquid contra Doctorum axiomata communemque sensum doceat...* (*Ratio,* p. 33).

autant et peut-être plus d'attention à l'explication grammaticale du texte qu'à l'analyse des pensées. Les statuts de l'Université demandent au contraire que les livres du philosophe grec soient expliqués « plus philosophiquement que grammaticalement[1] ».

Que les jésuites au seizième siècle se soient inclinés devant l'autorité d'Aristote, soit : ce qui étonne davantage, c'est de les voir, aux dix-septième et dix-huitième siècles, persister dans les mêmes errements et faire à la philosophie de Descartes la guerre la plus acharnée. N'est-ce pas une chose singulière qu'ils aient pris parti pour l'empirisme, pour le scepticisme au besoin, plutôt que d'adhérer au spiritualisme solide et raisonné de Descartes? « Gassendi, disait le père Daniel, est un peu sceptique en métaphysique, ce qui ne sied pas mal à un philosophe. »

Ainsi, dans la philosophie comme dans les lettres, l'éducation jésuitique ne fait qu'effleurer la surface. Un peu d'érudition, c'est tout ce qu'elle exige de l'élève. La mémoire et le raisonnement syllogistique sont les seules facultés mises en jeu. Des mots et des raisonnements formels : point de faits, point d'inductions réelles. Quand ils abordent l'étude des sciences, les jésuites y apportent encore le même esprit d'aversion pour le progrès, d'intolérance pour toute nouveauté, la même tendance à arrêter, à immobiliser l'humanité à un certain moment de son développement. Sauf une petite part faite à la géométrie, le *Ratio studiorum* est muet sur l'enseignement des sciences[2].

Sans doute, il faut tenir compte du temps et reconnaître que dans les siècles suivants les jésuites ont suivi le mouvement général qui a si prodigieusement élargi les cadres de l'enseignement scientifique. Mais ils l'ont fait par nécessité plus que par conviction, parce qu'il fallait se plier aux exigences des programmes d'examen, avec défiance plus qu'avec sympathie, sans bien comprendre, ce semble, le rôle que les études scientifiques doivent jouer dans le déve-

1. Voyez plus loin, liv. IV, chap. Ier.

2. Voyez les *Regulæ professoris mathematicæ*, p. 93. Trois quarts d'heure environ sont consacrés aux éléments d'Euclide : *In quibus postquam per duos menses aliquantisper versati fuerint auditores, aliquid geographiæ vel spheræ adjungat.*

loppement de l'esprit humain. Les langues anciennes étudiées un peu mécaniquement, voilà, à vrai dire, le seul enseignement que les jésuites aient pratiqué avec amour et avec foi [1].

V

Ce qui fait l'originalité d'un système d'instruction, ce n'est pas seulement la nature des études que l'on propose à la curiosité des jeunes gens, ce sont aussi et surtout les tendances, le caractère, l'esprit des professeurs chargés d'appliquer le plan nouveau. Sous ce rapport, l'éducation des jésuites constituait une véritable révolution. Sans doute, quelques congrégations religieuses s'étaient essayées au moyen âge aux fonctions de l'enseignement. Les bénédictins, les dominicains, les franciscains avaient ouvert des écoles et quelquefois lutté avec succès contre l'Université de Paris. Mais il n'y avait eu dans ces tentatives aucun esprit de suite, aucune unité, aucune idée d'ensemble. Les ordres religieux n'avaient jamais songé à faire de l'instruction de la jeunesse le but principal de leur institution. Il ne s'était pas rencontré des hommes doués d'une ardeur d'imagination assez ambitieuse pour oser concevoir le projet d'accaparer en tout pays la direction des études, ni d'un génie organisateur assez puissant pour construire dans sa réglementation compliquée tout un système d'enseignement.

Pour la première fois, avec les jésuites, l'Église catholique mettait résolûment et vigoureusement la main sur l'éducation. Pour la première fois, elle semblait comprendre

1. Dira-t-on, pour excuser l'oubli où les jésuites laissent la langue française, que leur plan d'études date des dernières années du seizième siècle ? On ne pourra tout au moins invoquer la même excuse après cette magnifique floraison d'écrivains français qu'on appelle le dix-septième siècle. Or Jouvency ne consacre que deux pages (40, 41) à l'étude de la *lingua vernacula*, et encore c'est moins pour la recommander que pour en signaler les inconvénients : « Qu'on prenne garde de s'occuper trop des auteurs français, surtout des poètes : on y perdrait son temps et peut-être ses mœurs. »

avec netteté que, pour s'emparer des consciences, il ne faut pas compter uniquement sur la grâce divine et la spontanéité de l'âme ; qu'il faut surtout en appeler à une lente préparation de toutes les facultés, à l'influence insensible qu'exerce sur l'âme du jeune homme une éducation rigoureusement chrétienne. Au seizième siècle, les progrès de la Réforme étaient en train de prouver que pour conserver intacts les trésors de la foi il fallait faire bonne garde. L'organisation des études par les jésuites fut un héroïque effort pour rendre la défense facile : on voulut s'assurer, dès l'enfance, de la domination et de la possession des âmes.

La principale innovation de l'enseignement jésuitique doit donc être cherchée moins dans les programmes que dans l'esprit général qui domine les prescriptions particulières et qui en est l'âme. Pour tout dire, le système des jésuites participe aux inconvénients et aux avantages de toute éducation ecclésiastique, et il y ajoute des qualités et des défauts qui proviennent du caractère spécial de la Société et des vues de son fondateur.

Il y a certainement beaucoup à dire en faveur de l'enseignement donné et dirigé par des ecclésiastiques ou des religieux. Sans doute, nous n'hésitons pas à nous prononcer pour l'enseignement laïque : là sont les chers souvenirs de nos propres études; là aussi nos espérances pour l'avenir. Mais nos préférences ne nous empêchent pas de reconnaître quels avantages considérables assure sur certains points aux professeurs ecclésiastiques leur caractère religieux. L'indépendance absolue vis-à-vis du monde, la suppression de tous les liens qui attachent chacun de nous à la famille et à la société civile, le renoncement à tout intérêt terrestre, la rupture avec les passions troublantes, qui usent les forces et dévorent le temps, la solitude et la paix qui empêchent l'éparpillement de la pensée sur les curiosités du monde et les incidents de la vie, et qui permettent à la réflexion de se concentrer sur un objet unique, la hauteur de pensée nécessairement familière à quelqu'un qui croit travailler pour l'éternité, l'habitude de la discipline qu'il est plus facile d'imposer aux autres quand on est le premier à s'y conformer, enfin, et par-dessus tout, la force morale, l'autorité qui n'est jamais plus grande chez l'homme que lorsqu'il s'oublie lui-même pour parler et agir au nom de

la divinité : voilà les conditions particulièrement favorables où est placé le religieux qui se fait professeur.

Mais il n'est que juste aussi de faire la contre-partie de ce tableau complaisant et de reconnaître les mérites propres à l'enseignement laïque. Si l'on se représente le but réel de l'éducation et les moyens nécessaires pour l'atteindre, peut-être conviendra-t-on que l'homme qui appartient à la société laïque est mieux qu'un autre en état de diriger la jeunesse. « Dans les conditions nouvelles de la société, disait Charles Lenormant, en présence de la nécessité de plus en plus évidente de développer le sentiment pratique chez des hommes destinés à vivre dans le monde, il faut peut-être reconnaître chez les laïques un genre d'expérience qui doit exercer sur l'éducation une influence heureuse et décisive. » De quoi s'agit-il, en effet ? Il s'agit de préparer les jeunes gens à la vie sociale; qui donc y réussira mieux que les hommes qui accomplissent tous les devoirs de la vie civique ? Il s'agit de former des enfants à la vie de famille; qui donc le pourra, sinon ceux qui ont eux-mêmes une famille ? Il s'agit de mettre le jeune homme à l'abri des dangers de la vie. Qui donc remplira cette tâche, sinon celui qui a traversé ces dangers, qui les a vaincus peut-être, qui peut-être aussi a été vaincu par eux, mais qui, de toute façon, en les traversant, a appris à les connaître, et sait en mesurer la portée, en trouver le remède ? Il s'agit d'être paternel, aimant. Qui donc possédera ces qualités mieux que les hommes qui ont ouvert leur cœur aux amitiés terrestres, et qui, s'étant mêlés à la vie, l'ont prise au sérieux ? Et enfin, pour tout dire, si l'on veut que le maître soit vraiment paternel avec les enfants des autres, peut-être n'est-il pas indifférent qu'il ait goûté par lui-même les douceurs et connu les devoirs de la paternité réelle [1] !

Mais ces considérations générales ne suffisent pas pour apprécier, dans leurs caractères propres et originaux, les mérites ou les vices de l'éducation dirigée par les jésuites.

1. Chez les Juifs, il était de règle que l'instituteur fût marié. « Le jeune instituteur qui affichait du goût pour le célibat ne pouvait rester en fonctions. Les rabbins ne manquent pas d'insister sur le danger de confier les enfants à des instituteurs qui ne sont pas pères de famille. » Voyez M. Joseph Simon, ouvrage cité, p. 34.

Les jésuites sont des religieux, mais ils ne ressemblent pas aux autres religieux; ils appartiennent à la grande famille catholique, mais ils ont leur physionomie personnelle. Au milieu des vastes associations que la foi a semées dans le monde, ils constituent une espèce à part; de tous les corps de la chrétienté, ils sont le plus discipliné et le plus fort; ils ont gardé l'empreinte du génie de leur fondateur.

Ignace de Loyola savait, pour avoir lu l'histoire du moyen âge, ou bien avait compris d'instinct quels ont été, quels peuvent être les défauts inhérents aux institutions monastiques. L'écueil du religieux, c'est que son esprit se perde dans des contemplations, dans des rêveries, fécondes peut-être pour la foi, mais stériles pour l'étude, qui élèvent l'âme individuelle, mais qui la laissent impuissante pour l'action, Aussi Loyola a-t-il interdit à ses disciples l'excès des prières et des méditations. Rien de moins mystique que l'esprit des jésuites : de là le secret de leur force en ce qui concerne le gouvernement des âmes, et cette opiniâtreté invincible qu'ils apportent dans l'accomplissement de leurs projets. Absorbés dans l'extase, usés par l'ascétisme, les jésuites auraient-ils pu consacrer à l'œuvre de l'éducation une attention aussi soutenue et une pareille force de volonté?

Mais ce qui donne surtout à l'enseignement jésuitique sa puissance et son relief, c'est le principe d'obéissance devenu le mot d'ordre de tous les membres de la Société depuis le plus humble jusqu'au plus éminent. On ne fait de grandes choses dans le monde que par l'accord des volontés. Ce sont les indisciplinés qui agitent l'humanité. Ce sont les disciplinés qui la mènent. Or, jamais le sentiment de la discipline n'a été poussé plus loin que dans la Société de Jésus : « Renoncer à ses volontés propres est plus méritoire que de réveiller les morts. » — « Il faut nous attacher à l'Église romaine au point de tenir pour noir un objet qu'elle nous dit noir, alors même qu'il serait blanc. » — « La confiance en Dieu doit être assez grande pour nous pousser, en l'absence d'un navire, à passer les mers sur une simple planche. » — « Quand même Dieu t'aurait proposé pour maître un animal privé de raison, tu n'hésiterais pas à lui prêter obéissance, ainsi qu'à un maître et à un guide, par cette seule raison que Dieu l'a ordonné ainsi. » Quels prodiges de dévouement n'est-on pas en droit d'attendre d'une Société où des milliers

de volontés abdiquent tout mouvement propre pour marcher du même pas au même but, pour avancer, sans rébellion d'amour-propre, sans tâtonnements stériles, dans une voie invariable! Les machines qu'organise l'industrie n'ont pas plus de régularité, ni par suite plus de puissance, que cette vaste machine humaine, où chaque individu n'est qu'un ressort docile, asservi à sa tâche sans que rien puisse l'en détourner. Le bon ordre, condition essentielle des études; la fixité dans le but et dans les méthodes, sans laquelle on s'égare d'essai en essai, d'expérience en expérience; la discipline enfin, qui empêche tout écart de la part du maître: n'est-il pas évident que tous ces avantages sont réalisés dans les colléges d'une Société qui se soumet à la loi de l'obéissance passive et qui marche comme un régiment?

Disons encore que, inférieurs à leur tâche sous tant de rapports, les jésuites, sur un point, n'ont rien eu à envier à personne et se sont quelquefois rapprochés de l'idéal: je veux parler de l'abnégation, du dévouement, de ce zèle professionnel, qui supplée souvent à l'insuffisance des méthodes, de même que sans lui le maître le plus habile et le plus distingué est impuissant à faire le bien. Rendons justice aux pères et, pour justifier nos éloges, citons ces belles paroles où l'un d'eux, le P. Jouvency, fait ressortir, avec tant d'effusion, la dignité et la noblesse du professorat[1]: « L'institution des enfants n'a pas moins d'utilité que de dignité. Quel bien peut être imaginé qui soit aussi nécessaire, qui ait plus de portée, plus de durée? On vante la mission des orateurs sacrés qui parlent au peuple et qui répandent la semence de la divine doctrine. Mais trop souvent les prédicateurs sèment en vain la parole de Dieu, parce que leurs discours vont échouer contre les oreilles fermées de leurs auditeurs, sol battu par les pieds des passants; parce que leur auditoire change sans cesse; parce qu'ils s'adressent à des hommes mal préparés, maîtrisés par

1. Voyez aussi le P. Sacchini : *Parænesis ad magistros scholarum Societatis Jesu* (1626). C'est surtout des dispositions morales du professeur, de ses devoirs et de l'importance de son rôle que le P. Sacchini se préoccupe. Il dira, par exemple : *Gravitatem sui muneris summasque opportunitates assidue animo verset magister... Puerilis institutio mundi renovatio est.*

les passions, et entravés par elles comme par des épines... Au contraire, le maître chrétien peut infuser longtemps la même doctrine salutaire aux mêmes disciples; ceux à qui il parle lui prêtent une oreille bienveillante et ils sont comme suspendus à sa parole et à sa volonté... Ajoutez que l'œuvre du prédicateur est rongée par un ver secret, cause intime du mal, à savoir par la vaine gloire et la joie des applaudissements : charme et péril qu'ignore l'obscurité des travaux voués à l'enfance... Le plus saint des hommes s'estime heureux, s'il peut, à force de soins, empêcher une seule offense contre Dieu; mais le maître zélé préserve d'une infinité de fautes, non-seulement les enfants confiés à ses soins, mais aussi par l'entremise de ces enfants leurs parents et leur famille entière... Jadis une couronne civique était due à quiconque avait sauvé la vie d'un citoyen. Que de couronnes ne mérite pas celui qui arrache tant d'enfants à la mort!... Comme le dit saint Jean Chrysostome, si celui qui élève des athlètes pour les cités, ou qui dresse des soldats pour le service du roi, jouit des plus grands honneurs, quels dons et quelles couronnes n'aurons-nous pas à recevoir, nous, qui élevons pour Dieu des hommes si grands et si parfaits[1] ! » Il y a bien quelque déclamation dans le style du P. Jouvency; on peut louer les joies du professorat et célébrer sa grandeur avec moins de pompe et tout autant de conviction. Avouons cependant qu'il n'y a pas lieu de suspecter l'affection vraie que les jésuites portent aux enfants. « Il est difficile, dit finement M. Bersot, d'approcher la jeunesse sans l'aimer, et c'est une plus grande douceur pour des hommes qui ont rompu avec leur famille naturelle : ils retrouvent là ce qu'ils ont perdu[2]. »

Mais à côté du bien il faut voir le mal; à côté des bons résultats de la discipline jésuitique, que de dangers à craindre! Le système de l'obéissance absolue, de l'obéissance aveugle, supprime toute liberté, toute spontanéité.

1. Jouvency, 2e partie : *Ratio docendi*, dernier chapitre. Le P. Jouvency aurait pu citer aussi ces belles paroles de la Bible : « Ceux qui répandent l'instruction brilleront à jamais comme l'éclat du firmament, comme les étoiles du ciel. » (*Daniel*, XII, 3.)

2. Voyez le remarquable jugement de M. Bersot sur l'éducation donnée par les jésuites : *Études sur le dix-huitième siècle*, 1855, p. 224 et suiv.

L'originalité est interdite. C'est un crime d'ouvrir une voie nouvelle. L'action personnelle vivante d'un maître qui obéit à son génie est chose inconnue chez les jésuites. Une monotonie insipide est souvent le défaut de leurs classes. Qu'on relise les *Constitutions*, et l'on verra jusqu'à quelle puérilité y est poussée la manie de la réglementation. Il est prescrit d'éviter les plis au front, au nez, afin que la sérénité extérieure rende témoignage de la gaîté de l'âme. Quand on s'entretient avec des personnes de qualité, il faut les regarder non dans le blanc des yeux, mais en dessous. On indique exactement la façon dont il faut tenir la tête, les mains, remuer les yeux, les lèvres. La vie entière est réglementée. Le jésuite ne s'appartient plus. Il est un règlement en action. Son existence mécanique, automatique, est une sorte de mort spirituelle. « Il faut se laisser gouverner par la divine Providence agissant par l'intermédiaire des supérieurs de l'ordre, comme si l'on était un *cadavre* que l'on peut mettre dans n'importe quelle position et traiter suivant son bon plaisir; ou encore comme si on était un *bâton* entre les mains d'un vieilllard qui s'en sert comme il lui plaît[1]. » Et comme on craint que l'esprit humain, que le *moi* se révolte un jour ou l'autre contre cet asservissement moral, contre cet esclavage du sentiment et de la pensée, la surveillance la plus minutieuse est organisée. Avant 1762, le général de l'ordre recevait par an six mille cinq cent quatre-vingt-quatre rapports. « Nul monarque de la terre, dit un historien, n'est aussi bien renseigné que le général des jésuites[2]. » Que peut être l'éducation dirigée par de tels maîtres, sinon une véritable tyrannie déguisée sous une douceur feinte, un despotisme insinuant qui ravit aux hommes le bien le plus précieux de la vie : la liberté personnelle. L'éducateur est toujours tenté, plus ou moins, de faire l'élève à son image. N'est-il pas à craindre que, instruments serviles d'une volonté supérieure, les jésuites ne

1. *Constitutions*, chap. VI. Arrivé au terme des *Exercices spirituels*, le pénitent doit prononcer la prière suivante composée par saint Ignace : « Prends, Seigneur, mon libre arbitre, prends ma mémoire, ma raison, ma volonté. »

2. Le gouvernement s'exerce par l'intermédiaire des provinciaux, des recteurs, des maîtres des novices, qui correspondent hiérarchiquement avec le général.

soient disposés à généraliser l'idéal de vertu qui leur est imposé à eux-mêmes, à le proposer à leurs disciples? N'est-il pas à craindre qu'ils tendent à développer l'habitude de l'obéissance irréfléchie, de la souplesse, de l'humilité, plutôt que les fortes et mâles vertus du caractère, le sentiment de la dignité personnelle, la conscience du droit, le courage et l'indépendance[1]?

Arrêtons-nous, quoique nous n'ayons pas tout dit. L'éducation des jésuites a été combinée plutôt pour former des gentilshommes aimables que pour créer des âmes humaines, complètes et en possession de toutes leurs forces : elle n'est pas assez générale. L'éducation des jésuites détourne trop l'attention de l'élève sur des intérêts étrangers aux intérêts immédiats du pays : elle n'est pas assez patriotique. Elle a d'autres défauts encore. Le plus grand est peut-être que, pour les jésuites, l'éducation est un moyen, non un but; un moyen de propagande religieuse et d'influence politique. Les jésuites ne sont pas des pédagogues assez désintéressés pour nous plaire. Il faut à l'éducateur véritable ce détachement des intérêts de parti qui lui permet de ne voir dans l'élève qu'un esprit à cultiver et une âme à former. Et qu'on ne dise pas que l'influence morale des jésuites est compensée par l'excellence de leurs méthodes d'instruction. Nous avons montré que leurs méthodes sont factices, artificielles et superficielles, et, sur ce point, tous les observateurs impartiaux sont de notre avis : « Pour l'instruction, dit M. Bersot, voici ce qu'on trouve chez eux : l'histoire réduite aux faits et aux tableaux, sans la leçon qui en sort sur la connaissance du monde, les faits même supprimés ou changés, quand ils parlent trop; la philosophie réduite à ce peu qu'on appelle la doctrine empirique, et que M. de Maistre appelait la philosophie du rien, sans danger qu'on s'éprenne de cela; la science physique réduite aux récréations, sans l'esprit de recherche et de liberté; la littérature réduite à l'explication admirative des auteurs anciens et aboutissant à des jeux d'esprit innocents... A l'égard des lettres, il y a deux amours qui n'ont

1. Après les *Provinciales* de Pascal, il n'y a rien à ajouter touchant les tendances morales des jésuites. Voyez cependant sur ce sujet le livre récent de M. Tissot, *le Catholicisme et l'instruction publique*, 1874.

de commun que le nom : l'un fait les hommes, l'autre de grands adolescents. C'est celui-ci qu'on trouve chez les jésuites : ils amusent l'âme. »

En résumé, plus on voudra former des hommes, plus on aimera dans l'éducation la franchise, dans l'instruction l'étendue et la profondeur; plus on recherchera la fermeté de la volonté, l'indépendance de l'esprit, la droiture du cœur, et plus l'enseignement des jésuites perdra de son crédit et de son autorité.

CHAPITRE II

L'ORATOIRE

I. Caractères généraux de l'*Oratoire de Jésus*. — Congrégation sacerdotale, non monastique; nationale, non ultramontaine. — Rivalité des jésuites et des oratoriens. — L'Oratoire, maison d'études et de prières. — Pas d'ambition politique : ardeur studieuse, zèle religieux. — Succès des collèges de l'Oratoire. — Le collège de Juilly, maison modèle. — Organisation d'un plan d'études unique. — Approbation donnée par Richelieu aux méthodes de l'Oratoire. — Richelieu ne désirait pas que l'instruction se généralisât. — Il songeait à réduire le nombre des collèges. — Par suite, il ne favorisa pas l'Oratoire, bien qu'il lui ait emprunté en partie le programme d'études qu'il rédigea lui-même pour le collége de sa ville natale de Richelieu.

II. Réformes pédagogiques de l'Oratoire. — L'enseignement du français. — Le latin n'est plus parlé que dans les classes supérieures. — Méthodes du P. de Condren : la grammaire latine en tableaux. — Les humanités et l'étude du grec. — L'enseignement des sciences. — L'enseignement de l'histoire et de la géographie. — Cartes murales. — L'histoire de France. — L'enseignement de la philosophie. — Esprit platonicien et cartésien de l'Oratoire.

III. Organisation matérielle des colléges de la congrégation. — Les *études* trop courtes. — Imitation des jésuites. — Quelques innovations heureuses. — Prix d'examen. — Examens de passage. — Douceur de la discipline. — Le même professeur accompagne l'élève pendant toute la durée de ses classes. — Défauts de cette méthode.

IV. Les professeurs de l'Oratoire. — Le P. Lamy. — *Entretiens sur les sciences*. — Éloge de la science et de la curiosité. — Le dogme du péché originel adouci. — Ordre des études. — La logique au premier rang. — A la théorie de la logique doit succéder la pratique des mathématiques. — Alliance des sciences et des lettres. — Utilité des études historiques. — Études archéologiques. — Traductions interlinéaires. — Organisation des études philosophiques. — Critique de la scolastique. — Histoire de la philosophie. — Critique de l'usage des dictées. — Programme d'un cours de philosophie.

V. Le P. Thomassin. — Alliance des études profanes et d'une éducation chrétienne. — Effort pour retrouver dans les auteurs de l'antiquité l'essentiel de la religion. — Homère comparé à Moïse. — Les patriciens de la pensée. — Plus d'érudition que de critique dans les volumineux écrits du P. Thomassin. — La science des étymologies. — La langue hébraïque, source unique de toutes les langues. — Les rapports du langage et de la pensée. — Conclusion : Pourquoi il faut aimer les oratoriens. — Contradiction entre le mysticisme des premiers oratoriens et le développement des études au sein de l'ordre.

L'Oratoire a une place à part dans l'histoire de la pédagogie française, comme il a sa physionomie propre au milieu des autres congrégations. Une certaine liberté unie à l'ardeur intelligente du sentiment religieux, la réconciliation du christianisme et des lettres profanes, le désir très-marqué d'introduire plus d'air et plus de lumière dans le cloître et dans l'école, le goût des faits historiques et des vérités de la science substitué au culte de la forme, tels furent les mérites essentiels de l'Oratoire, et les principes d'où sortit une éducation à la fois libérale et chrétienne, religieuse sans abus de dévotion, élégante sans raffinement, solide sans excès d'érudition, digne enfin d'être admirée comme un des premiers et un des plus louables efforts tentés par l'esprit du passé pour se rapprocher de l'esprit moderne.

Sans doute l'enseignement de l'Oratoire, tel qu'il s'est constitué peu à peu, doit beaucoup à la double influence de Descartes et des méthodes de Port-Royal. Le cartésianisme, si mal accueilli, soit par les jésuites, soit par les théologiens de la Sorbonne, trouva plus de crédit auprès des oratoriens. D'autre part, l'Oratoire fut toujours suspect de jansénisme, et, en effet, les pédagogues les plus renommés de l'ordre, le P. Thomassin et le P. Lamy, n'ont pas assez d'éloges pour Lancelot et pour Nicole. N'oublions pas cependant que les institutions scolaires de l'Oratoire, dans leur première origine, ont précédé de plusieurs années et la révolution cartésienne et l'organisation des *Petites-Écoles* de Port-Royal. Dès 1614, trois ans après sa fondation, l'ordre de l'Oratoire prenait possession des colléges de Dieppe et de la Rochelle. En 1629, il dirigeait déjà près de

cinquante maisons[1]. En 1638, le collége de Juilly, érigé en académie royale par lettres patentes de Louis XIII, devenait l'établissement modèle de la congrégation, et la jeune noblesse de France s'y donnait rendez-vous. L'Oratoire a donc eu sa part d'originalité dans la réforme de l'éducation au dix-septième siècle, et si « son enseignement se rapprocha souvent de celui de Port-Royal[2] », c'est que les deux grandes corporations religieuses se sont rencontrées, sous l'influence des idées nouvelles, dans une adhésion également spontanée à des innovations nécessaires, plutôt qu'elles ne se sont copiées l'une l'autre. Il serait difficile, d'ailleurs, de contester les titres pédagogiques d'une compagnie qui a compté dans son sein des professeurs comme le P. Lamy et le P. Thomassin, ou encore comme Mascaron et comme Massillon, simples régents de rhétorique avant de devenir des prédicateurs célèbres[3], qui a produit des historiens comme le P. Le Cointe et le P. Lelong, des érudits tels que Richard Simon, des philosophes tels que Malebranche.

Disons d'abord quel a été dans ses caractères généraux l'esprit de l'Oratoire au dix-septième siècle, nous marquerons ensuite les tendances d'un enseignement qui, dès le début, se distingua profondément de celui des jésuites, les rivaux, plus que cela, les ennemis des oratoriens; nous chercherons enfin, dans les écrits particuliers de quelques-uns des membres les plus distingués de l'ordre, des détails plus précis non-seulement sur ce que fut en réalité, dans la pratique journalière des colléges, mais aussi sur ce qu'aurait voulu être, dans ses vœux de perfectionnement et de progrès, la pédagogie de l'Oratoire de Jésus[4].

1. Dans son livre intéressant sur l'*Oratoire en France* (p. 51), l'abbé Perraud donne, année par année, la liste des fondations scolaires de l'ordre, depuis 1614 jusqu'en 1629.

2. Voyez Sainte-Beuve, *Port-Royal*, t. IV, p. 102.

3. Mascaron enseignait la rhétorique vers 1660 au collége du Mans. Massillon resta professeur jusqu'en 1696 et enseigna tour à tour les belles-lettres et la théologie à Pézénas, à Montbrison et à Vienne en Dauphiné.

4. Lorsqu'il s'est reconstitué, en 1852, l'Oratoire du dix-neuvième siècle a pris le nom d'*Oratoire de l'Immaculée-Conception*.

I

« La congrégation de l'Oratoire, disait Voltaire, est la seule où les vœux soient inconnus, et où n'habite pas le repentir. » En effet, l'ordre créé par Pierre de Bérulle n'imposait pas d'engagement absolu et irrévocable : on était toujours libre de quitter l'Oratoire. La compagnie était une société de prêtres, non de moines. On y prononçait les vœux du sacerdoce, non les vœux monastiques de pauvreté, de chasteté et d'obéissance. « Mais si nous ne faisons point ces trois vœux, nous tâchons de les pratiquer », dit le P. Lamy. — « Pour cloître, dit-il ailleurs, on nous donne l'amour de la solitude[1]. » Le principe de l'obéissance passive était inconnu à l'Oratoire, mais on n'y obéissait pas moins pour cela. « L'obéissance qui se pratique ici surprend ceux qui ont peine à comprendre que des *personnes libres* se soumettent si facilement aux ordres d'un supérieur, *qui n'a point d'autre pouvoir sur elles que celui qu'elles lui donnent;* mais celui de l'amour est bien grand. » Acquiescement volontaire à la règle, pratique libre des vertus chrétiennes, tels étaient les principes d'une société où l'on n'oublia jamais de sauvegarder les droits de la dignité humaine.

On a pu dire que les congrégations religieuses sont en général sans patrie, puisqu'elles relèvent directement de l'autorité du saint-siége. L'Oratoire, au contraire, était une institution nationale. Le supérieur résidait en France; il était soumis à la juridiction des évêques français; de plus, son autorité était subordonnée à celle de l'assemblée générale des membres de l'ordre. Comment s'étonner après cela que l'Oratoire ait déplu à la Compagnie de Jésus, instituée dans un tout autre esprit? Les jésuites ne pardonnaient à leurs concurrents ni leurs succès en matière d'enseignement ni leur popularité croissante; mais surtout ils ne pardonnaient pas aux oratoriens de ressembler si peu aux jésuites.

1. Lamy, *Entretiens sur les sciences*, pp. 195, 197. Nous suivons la troisième édition, Lyon, 1706.

Pouvaient-ils voir d'un œil favorable prospérer et grandir une institution religieuse dont l'organisation semblait être par elle-même la critique, la satire vivante de leurs propres statuts? Dès 1623, Bérulle écrivait à Richelieu ces mots significatifs : « Depuis dix ans qu'il a pleu à Dieu nous establir, les jésuites n'ont omis aucune occasion de nous nuire[1]. » Durant tout le cours du dix-septième siècle, les tracasseries continuèrent; l'animosité ne fit que s'accroître, et en 1710, le P. Le Tellier, confesseur de Louis XIV, dans une lettre qui a été récemment publiée, ne parlait de rien moins que de l'abolition radicale de l'ordre. « Qu'on les inquiète, on murmurera toujours; détruisez-les, on va se taire[2] » Ce qu'il leur reproche, c'est d'être républicains, accusation peu fondée, mais perfide à une pareille époque; ce qu'il leur reproche encore, c'est de ne pas faire de vœux : « Car une communauté sans vœux ne fait qu'entretenir l'esprit d'indépendance et de liberté. »

C'est précisément cet « esprit d'indépendance et de liberté », réglé par la religion, qui a fait la force, le génie de l'Oratoire. A défaut de l'approbation des jésuites, l'œuvre de Bérulle a trouvé dans l'Église d'illustres suffrages. Il suffit de citer Bossuet : « L'amour immense de Bérulle pour l'Église lui inspira de former une compagnie à laquelle il n'avait point voulu donner d'autre esprit que l'esprit de l'Église, d'autres règles que les canons, d'autres supérieurs que les évêques, d'autres liens que la charité, d'autres vœux solennels que ceux du baptême et du sacerdoce; compagnie où une sainte liberté fait le saint engagement, où l'on obéit sans dépendre, où l'on gouverne sans commander, où toute l'autorité est dans la douceur et où le respect s'entretient sans le secours de la crainte; compagnie où la charité, qui bannit la crainte, opère un si grand miracle, et où, sans autre joug qu'elle-même, elle sait non-seulement captiver, mais anéantir la volonté propre; compagnie où, pour former de saints prêtres, on les mène à la

1. Mémoire du R. P. de Bérulle au cardinal de Richelieu. — Voyez *le P. de Bérulle et l'Oratoire de Jésus*, par l'abbé Houssaye. Paris, 1874, p. 589.

2. Voyez la *Revue politique*, 1877.

source de la vérité, où ils ont toujours en main les Livres saints[1]. »

Ajoutons un trait pour compléter ce tableau. Quand les oratoriens quittaient les Livres saints, et cela leur arrivait quelquefois, ils les échangeaient contre d'autres livres pour lesquels ils ne dissimulaient point la vivacité de leur goût, les livres anciens. « Le P. Thomassin ne lisait, dans les temps de vacations, que des auteurs d'humanités[2]. » Désintéressés de toute ambition terrestre, n'ayant à aucun degré l'esprit d'intrigue ni le besoin de dominer, paisibles et peu remuants, les oratoriens étaient libres de reporter sur l'étude toute leur activité : « Notre politique, dit un des leurs, est de n'en avoir point, et il n'y a rien de plus éloigné de notre esprit que d'établir et d'affermir cette maison par des moyens humains. Nous ne nous unissons point ensemble pour faire un corps qui éclate et qui se fasse distinguer d'avec les autres membres de l'Église. Nous joignons seulement nos forces, nos études et nos prières, pour faire les uns avec les autres ce que nous ne pourrions faire que très-difficilement étant séparés[3]. » N'est-il pas vrai que ce tableau est le plus bel éloge, et le plus vrai, qui puisse être fait de la société de l'Oratoire, en même temps que la critique la plus vive de certains ordres religieux ? Non que l'auteur y ait mis de l'intention et de la malice, mais il arrive aux hommes désintéressés et sincères que parfois, en célébrant le désintéressement et la sincérité, ils deviennent les censeurs les plus âpres, quoique les plus involontaires, de ceux qui ne possèdent pas ces vertus.

Maison d'étude et de travail, non moins que de dévotion et de prière, l'Oratoire ne songeait nullement à sacrifier la culture intellectuelle de l'âme à des pratiques ascétiques ou à d'oisives contemplations : « Nous aimons la vérité, dit encore le P. Lamy ; les jours ne suffisent point pour la consulter autant de temps que nous le souhaiterions, ou, pour mieux dire, on ne s'ennuie jamais de la douceur qu'il y a de l'étudier. On a toujours eu cet amour pour les let-

1. Bossuet, *Oraison funèbre du P. Bourgoing*, troisième général de l'Oratoire.

2. *Entretiens*, p. 179.

3. *Ibid.*, p. 188.

tres en cette maison. Ceux qui l'ont gouvernée ont tâché de l'entretenir. Quand il se trouve parmi nous quelque esprit pénétrant et étendu, qui a un rare génie pour les sciences, on le décharge de toute autre affaire[1]. »

Des maîtres studieux, nourris de l'antiquité, pieux sans fanatisme, amis d'une discipline libérale qui se fondait sur l'amour plus que sur la crainte : voilà ce que l'Oratoire promettait à ses élèves, voilà ce qui explique la prospérité rapide de ses écoles. Si, comme de mauvaises langues l'ont dit, la musique joua un rôle dans les premiers succès de la congrégation, si les pères de l'Oratoire attiraient la foule à leurs cérémonies par la beauté des chants qu'on y entendait, qu'est-ce que cela prouverait, sinon qu'à ses autres mérites la compagnie joignait le goût et l'entente de l'art[2] ?

A l'origine et dans l'esprit de ses premiers fondateurs, il semble que l'Oratoire ne fût pas destiné à se mêler de l'instruction de la jeunesse. M. de Bérulle avait inséré dans le projet de bulle, présenté à Paul V, la clause suivante : « L'institution, non de la jeunesse, mais des prêtres seulement, sera une des fonctions de la congrégation. Mais cet article fut supprimé dans le texte définitif, et en 1654, lorsqu'on recueillit les constitutions de l'ordre, on se contenta de dire : « L'institution des prêtres sera une *des principales fonctions* de la congrégation. » En fait, l'enseignement devint vite la grande affaire de l'Oratoire. Le P. Lamy nous apprend qu'après avoir fait passer les novices par une année d'études théologiques, « où on les vidait de l'esprit du monde et de ses maximes », on les employait aussitôt à l'instruction des enfants. Dès le généralat du P. de Condren (1629-1641), les évêques demandaient de toutes parts des oratoriens pour diriger les colléges de leurs diocèses[3].

1. *Entretiens*, pp. 197, 198. Comme on pourrait trouver peu modeste ce langage du P. Lamy, nous ferons observer qu'il attribue toutes ces qualités non pas à l'Oratoire, mais par un artifice dont on devine le sens, « à une sainte communauté dont les membres seraient tout ce qu'ils doivent et ce qu'ils peuvent être ».

2. Dans l'origine, les pères de l'Oratoire avaient été surnommés par le public *les pères au beau chant*.

3. Ce qui, dès le début, contribua au développement de l'Oratoire, c'est qu'en 1619 une fraction de la congrégation des *doctrinaires*

L'épiscopat français se sentait attiré par une sympathie naturelle vers un ordre religieux qui relevait directement de son autorité. A l'Oratoire, cependant, on ne songea jamais à tout accaparer, à s'emparer du monopole de l'instruction. Au dix-huitième siècle, le P. de la Valette, septième général de l'ordre (1733-1772), voulait que l'on se bornât à conduire un petit nombre de colléges, organisés sur le modèle de Juilly. Il est vrai qu'à la révolution de 1762, lorsque les jésuites expulsés laissèrent le champ libre à leurs rivaux, les oratoriens acceptèrent les offres qui leur furent faites de tous côtés. Mais on ne saurait raisonnablement leur reprocher d'avoir occupé, pour le plus grand bien des études, des chaires qui étaient devenues vacantes sans qu'ils s'en fussent mêlés [1].

Dans les premiers temps, les colléges de l'Oratoire ne furent pas soumis à une méthode d'enseignement uniforme. Ainsi, à Saumur et à Provins, on suivait les règlements de l'université de Paris, ailleurs ceux des séminaires, ailleurs encore des plans particuliers dressés par les supérieurs. Le P. de Condren songea le premier à établir un *Ratio studiorum*. La première partie de ce plan d'études traite de la discipline générale des colléges : elle fut rédigée et imprimée en 1634. La seconde, qui règle l'enseignement, fut composée par le P. Morin; on la publia en 1645 sous le titre suivant : *Ratio studiorum a magistris et professoribus congregationis Oratorii Domini Jesu observanda* [2].

La méthode exposée dans ce programme d'études avait été déjà mise à l'épreuve au collége de Juilly. Richelieu, qui volontiers s'occupait d'instruction publique, lui donna une entière approbation. « Le P. de Condren parla un jour de sa nouvelle méthode à Richelieu et lui en donna l'explication. Le cardinal en apprécia tout de suite l'avantage et

demanda à être incorporée à l'Oratoire, qui, d'un seul coup, acquit neuf maisons en Provence.

1. En 1762, et dans les années qui suivirent, les oratoriens prirent possession d'un grand nombre de maisons. Seulement, comme ils n'étaient pas assez nombreux pour satisfaire à toutes les demandes, ils se contentèrent d'envoyer en beaucoup d'endroits deux ou trois pères, auxquels on joignait plusieurs professeurs qui restaient laïques tout en devenant les associés de la congrégation : il y eut des abus.

2. Paris, Vitré, 1645; in-12 de 100 pages.

exhorta des personnes de grande condition et des premières de l'État à se servir de cette méthode pour leurs enfants[1]. » Il fit plus : lorsque, en 1650, il rédigea un règlement d'études pour le collége qu'il établissait dans sa ville natale de Richelieu, il s'appropria en partie les méthodes de l'Oratoire. Dans ce programme fort bien fait, il mettait au premier rang des travaux scolaires : 1° une étude approfondie de la langue française ; 2° l'enseignement de toutes les matières en cette langue ; 3° une étude du grec aussi complète que celle du latin ; 4° l'enseignement combiné des sciences et des lettres ; 5° la comparaison des langues grecque, latine, française, italienne et espagnole ; 6° l'étude de la chronologie, de l'histoire et de la géographie[2]. Ce tableau, nous allons nous en convaincre, reproduit à peu près les réformes accomplies par le P. de Condren et ses collaborateurs.

II

En même temps que Descartes émancipait la raison et aussi la langue française en écrivant le *Discours de la Méthode*, les oratoriens poussés par le même esprit accom-

1. Voyez Hamel, *Histoire du collége de Juilly*. Paris, 1868. Ajoutons cependant que Richelieu n'encouragea pas le développement des colléges de l'Oratoire. On sait quelle était, en fait d'instruction, la timidité voulue et calculée de Richelieu. Il ne voulait pas que les lettres fussent profanées à toute sorte d'esprits. Il désirait qu'il y eût plus de « maîtres ès arts mécaniques que de maîtres ès arts libéraux ». Il était de l'avis du cardinal Duperron, « qui souhaitait ardemment la suppression d'une partie des colléges du royaume ». Douze grandes villes seulement, y compris Paris, lui paraissaient dignes de conserver leurs colléges. Son idéal était l'établissement, dans chacune de ces villes, de deux écoles, « l'une de séculiers et l'autre des pères jésuites ». Mettre en présence les deux corporations rivales, les universitaires et les jésuites, afin que « l'émulation aiguisât leur vertu », tel était son programme de gouvernement. Avec des désirs aussi limités, il n'est pas étonnant que Richelieu n'ait témoigné aucun intérêt aux progrès de l'Oratoire.

2. Voyez Caillet, *de l'Administration en France sous Richelieu*. Paris, 1857, p. 383.

plissaient en pédagogie une réforme analogue, en exigeant qu'on se servît de la langue française pour les premières études grammaticales. A l'Oratoire, comme à Port-Royal, on n'eut plus l'étrange spectacle d'enfants condamnés à épeler en latin. Mais une pareille révolution, qui consacrait la langue française comme langue pédagogique, ne pouvait s'accomplir tout entière du premier coup. L'usage du latin n'était interdit que jusqu'en quatrième. A partir de cette classe, il redevenait obligatoire [1]. Les leçons d'histoire seules, et c'était un progrès considérable, devaient être jusqu'au bout données en français. Le P. de Condren avait composé pour l'usage des élèves de Juilly une *Méthode latine en langue française* : exemple tout à fait nouveau et que devaient suivre avec tant d'éclat les solitaires de Port-Royal [2].

Les oratoriens s'accorderont aussi avec les jansénistes pour proscrire l'abus des thèmes, pour recommander les explications, pour témoigner la même préférence aux thèmes oraux, faits en classe et à l'imitation des textes expliqués. Le goût de l'antiquité était vif parmi les oratoriens : le P. de Condren, malgré ses tendances mystiques, se plaisait beaucoup à lire Cicéron. Les langues mortes lui étaient familières, et il avait réfléchi sur les moyens de les enseigner. On fit quelque bruit d'un procédé qu'il avait imaginé et qui consistait à présenter la grammaire latine en cinq tableaux de différentes couleurs : l'un pour les genres et les déclinaisons, le second pour les conjugaisons, le troisième pour les prétérits et les supins, les deux derniers pour la syntaxe et la quantité. « La dernière expérience que j'ai faite a été sur le petit marquis de Maulny et sur le petit Hungat, Anglais, à qui je donnai l'intelligence des cartes, si bien qu'en deux ou trois mois d'hiver et en me divertissant, le soir et le matin, à les leur montrer, je les rendis savants dans les principes et les mis en sixième [3]. » Ce

1. *Intra septa collegii, quartani quique eos anteeunt omnes latine loquantur;... in rhetoricæ et humanitatis classibus, latine, in ceteris vernacule.*

2. *Nouvelle méthode pour apprendre avec facilité les principes de la langue latine.* 1re édition, 1642.

3. Voyez Hamel, *Histoire du collége de Juilly*, p. 263.

résultat, constaté par l'un des supérieurs de Juilly, le P. de Verneuil, n'a peut-être en soi rien de bien extraordinaire, et qui ne puisse être obtenu par les méthodes usuelles.

Richelieu, qui se défiait de l'instruction généralisée, mais qui la voulait complète pour ceux que la portée de leur esprit appelait à l'étude des arts libéraux, mettait le grec au même rang que le latin. Les oratoriens n'allaient pas jusque-là : sans négliger le grec, ils estimaient qu'il suffit de le lire et de l'entendre. Aussi, à Juilly, par exemple, on se bornait pour cette langue à l'explication des auteurs; les thèmes n'étaient pas en usage. Confié, dans les premiers temps, aux professeurs ordinaires des classes, l'enseignement du grec devint en 1757 l'objet d'un cours spécial : ce qui n'était peut-être pas le meilleur moyen de relever les études grecques, mais ce qui attestait au moins la bonne volonté de le faire.

Il ne semble pas que les oratoriens aient songé, comme le demandait encore Richelieu, à établir une sorte d'étude comparée des langues vivantes et des langues anciennes : c'est à Port-Royal qu'il était réservé d'accomplir cette réforme. Mais, pour l'enseignement des sciences et celui de l'histoire, c'est bien l'Oratoire qui est entré le premier dans les voies nouvelles. Sous l'inspiration de Descartes, les mathématiques, la physique, les sciences naturelles, furent cultivées avec persévérance et succès, au sein de la compagnie, par Malebranche, par Lamy, par Poisson, par Prestet, ce domestique dont Malebranche fit un savant. Ce que les maîtres savent, on peut être certain que les élèves l'apprennent : les connaissances des professeurs tendent fatalement à s'inscrire dans le programme d'études des écoliers. J'ai donc pleine confiance dans le caractère scientifique d'une éducation confiée à des hommes qui écrivaient : « C'est un plaisir d'entrer dans le laboratoire d'un chimiste. Dans les lieux où je me suis trouvé, je ne manquais point d'assister aux discours anatomiques qui se faisaient, de voir les dissections des principales parties du corps humain... Je ne conçois rien d'un plus grand usage que l'algèbre et l'arithmétique[1]. »

Quant à l'histoire, elle eut dès l'origine, à l'Oratoire, la

1. Lamy, *Sixième entretien*, passim.

place qui lui appartient légitimement. Ce qui n'existait pas encore en 1768 dans les collèges de l'Université, comme en témoignent, entre autres preuves, les réclamations du président Rolland, l'Oratoire l'avait réalisé plus de cent ans auparavant : l'histoire avait une chaire spéciale, un professeur spécial. Les pères de la compagnie composaient des livres élémentaires, tels que les abrégés du P. Berthault[1], les cahiers dictés à Vendôme par le P. Le Cointe. L'histoire de France était enseignée pendant trois années aux élèves des classes supérieures. L'enseignement de la géographie n'était pas séparé de celui de l'histoire, et de même que, pour fortifier celui-ci, on avait réuni une bibliothèque nombreuse à l'usage des élèves, de même pour aider les études géographiques, on disposait dans les classes de grandes cartes murales. « A Juilly, en particulier, nous dit le P. Adry, le dernier bibliothécaire de l'Oratoire, il y a toujours eu un professeur spécial pour l'histoire. Il donnait lui-même ses leçons en français et de vive voix dans la chambre des grands, et l'histoire de France en était toujours l'objet. Dans les autres chambres, de la sixième à la seconde, il remettait des cahiers d'histoire aux préfets de pension. On voyait l'histoire sainte dans les deux dernières chambres, où étaient les jeunes écoliers, et dans les trois chambres suivantes on faisait apprendre l'histoire grecque et l'histoire romaine[2]. »

Comme l'enseignement de l'histoire, des langues et des sciences, l'enseignement de la philosophie subit lui aussi à l'Oratoire de sérieuses modifications. « Quarante ans de persécution contre le cartésianisme et le jansénisme, confondus sous le même anathème, dit le biographe du P. de Bérulle, le P. Tabaraud, n'ont pu faire abandonner aux disciples de Bérulle cette philosophie que leur père leur avait recommandée. » L'Oratoire, en effet, a été philosophe et cartésien. Sans doute, il y eut des heures de défaillance, notamment en 1684, dans cette assemblée qui, réglementant à nouveau les études, remit le péripatétisme officiel en honneur, et à la suite de laquelle des hommes indépen-

1. *Florus Gallicus sive a veteribus Galliæ bello gestarum rerum epitome.*

2. Le P. Adry, *Notice sur Juilly.* Paris, Delalain, 1816, 2e édit.

dants, comme Quesnel et Duguet, quittèrent la corporation. Mais jusque-là l'Oratoire était resté fidèle à l'esprit de son fondateur; on sait que le cardinal de Bérulle avait eu des rapports intimes avec Descartes et que, dans un entretien qui a été conservé, il prodigua les encouragements au jeune philosophe, en lui faisant une obligation de conscience de continuer ses recherches et d'en publier les résultats [1]. Avec Descartes, saint Augustin, pour qui Bérulle nourrissait une admiration sans bornes, et qu'il appelait « l'aigle des docteurs », et Platon, le maître de saint Augustin, tels furent les inspirateurs de la philosophie de l'Oratoire. On eut de bonne heure des ouvrages particuliers, composés pour la maison, et dont les auteurs rejetaient les doctrines du Lycée pour suivre les principes de l'Académie. Le manuel du P. Fournenc, écrit dans un esprit platonicien, resta longtemps le livre classique de Juilly. Un autre professeur de l'Oratoire, le P. André Martin, plus connu sous son pseudonyme d'Ambrosius Victor, l'auteur de la *Philosophia Christiana*, avant de s'abriter sous le grand nom de saint Augustin, avait enseigné le cartésianisme à Angers. Il fut persécuté comme plus tard le P. Lamy; mais ces persécutions ne changeaient rien au sentiment intérieur de ces hommes énergiques et sincères. En 1683, le P. Lamy écrivait de Descartes : « Je ne sais qui a pu porter quelques-uns de nos écrivains à tant travailler pour le rendre suspect. C'est envier à la France et à notre siècle la gloire d'avoir produit le plus grand de tous les philosophes. » — Si le cartésianisme est une peste, disaient quelques années auparavant, dans une lettre adressée au P. Senault, les régents du collége d'Angers, nous sommes plus de deux cents qui en sommes infectés. » La publication de la *Recherche de la vérité*, en 1674, et la gloire que cet ouvrage acquit au P. Malebranche, en rejaillissant sur la compagnie entière, contribua encore à développer les idées cartésiennes au sein de l'Oratoire. Du dehors, il venait parfois des encouragements aux oratoriens. Mme de Sévigné écrivait en 1678 : « On fait défendre aux pères de l'Oratoire d'enseigner la philosophie de Descartes, et par conséquent au sang de cir-

1. Voyez le détail des relations de Bérulle avec Descartes dans le remarquable travail de M. Millet, *Descartes avant 1637*, Paris, 1867.

culer. Les lettres de cachet dont on est menacé sont de puissants arguments pour convaincre d'une doctrine! Dieu jugera ces questions à la vallée de Josaphat. En attendant, vivons avec les vivants! »

III

Au point de vue de la discipline et de l'organisation matérielle des colléges, l'Oratoire innove moins que dans les études et dans les méthodes d'enseignement. Quelques détails empruntés à l'histoire de la maison modèle de Juilly feront connaître l'ordonnance générale des colléges oratoriens. L'année scolaire commençait le 18 octobre et se terminait du 20 au 25 août. Les élèves étaient répartis en six *chambres* ou salles d'étude. Le lever, en hiver comme en été, avait lieu à cinq heures. La classe du matin s'ouvrait à huit heures et demie, mais les régents ne montaient en chaire qu'à neuf heures. La levée des copies et la récitation des leçons occupaient la première demi-heure : des élèves choisis, appelés *décurions*, comme chez les jésuites, vaquaient à cette besogne monotone, sous la surveillance du préfet. Une prière, le *Veni sancte Spiritus*, la lecture de quelques versets du Nouveau Testament, précédaient les exercices classiques, qui devaient autant que possible varier toutes les demi-heures[1]. Le caractère religieux du collége se marquait dans certaines pratiques : par exemple, le chant des litanies de la *Sainte Enfance* de Jésus, à onze heures, après la classe, et la lecture des *Vies des Saints* pendant les repas. Le dîner, fixé à onze heures, était suivi d'une récréation. A midi et demi étude; de une heure et demie à quatre heures la classe du soir; puis récréation et étude jusqu'à six heures. A six heures, les litanies de la Sainte Vierge et le souper. Une dernière étude, de sept heures à huit heures et demie, était plus spécialement réservée aux lectures d'histoire et à la correspondance avec la famille. Sans vouloir entrer dans une critique détaillée

1. *Professores per dimidias horas, quoad fieri poterit, in classibus exercitia partiantur.*

de cette distribution de la journée, il est permis de constater que le temps à Juilly était trop émietté, trop coupé; les études n'y étaient pas assez longues, puisque aucune ne durait même deux heures. Le principe de la variété, excellent quand il s'agit des exercices oraux de la classe qui fatiguent plus vite l'attention, était mal à propos appliqué par les oratoriens au travail solitaire des élèves.

Tandis que les arts d'agrément, équitation, musique, danse, étaient autorisés à Juilly, les représentations théâtrales n'y furent jamais en honneur. Il n'était accordé dans le cours de l'année aucune sortie chez les parents. Même chez les oratoriens, le régime scolaire se ressentait des doctrines d'un temps qui redoutait beaucoup trop le monde, oubliant que la famille en fait partie, et qui ne voyait le salut de l'enfance que dans une claustration complète.

L'Académie française venait de se fonder. Est-ce par imitation, ou simplement par souvenir de ce qui se faisait chez les jésuites, qu'on organisa à Juilly, un peu puérilement en tout cas, une académie littéraire avec son président, son chancelier, ses réunions mensuelles et publiques? Il y avait, néanmoins, dans ces jeux académiques une intention utile, celle d'exercer les jeunes gens à se produire, à parler. D'autres pratiques tendaient au même but. Nos lycées ont vu, il y a quelques années, apparaître dans leurs *palmarès* des prix d'examen : excellente innovation, destinée à rétablir l'équilibre trop peu sauvegardé jusqu'ici de l'exercice oral et du devoir écrit. Cet essai n'était que le renouvellement d'un usage constamment suivi à Juilly. Le *palmarès* du mois d'août 1786, par exemple, indique parmi les douze prix de rhétorique « un prix et des accessits d'examen de fin d'année », et de même pour les autres classes[1]. Ces examens avaient, d'ailleurs, une importance considérable : ils décidaient du passage d'une classe à une autre. A Juilly, ils étaient présidés par le général même de l'ordre. Sous le titre de *visiteurs*, trois dignitaires de la compagnie inspectaient, chaque année, avec le soin le plus minutieux, les établissements répartis dans les trois provinces d'Aix, de Lyon et de Paris.

La discipline de l'Oratoire était relativement douce. « Il

1. Hamel, *Histoire du collège de Juilly*, p. 226.

y a plusieurs autres voies que le fouet, dit le P. Lamy, et pour ramener les enfants à leurs devoirs, une caresse, une menace, l'espérance d'une récompense ou la crainte d'une humiliation font plus d'effet que les verges[1]. » Cependant, la férule et le fouet n'étaient pas défendus et faisaient partie des *legitima pœnarum genera*[2]. Mais il ne paraît pas qu'on en usât souvent : soit par esprit de douceur, soit par prudence et pour ne pas exaspérer l'enfant. « Il faut, dit encore le P. Lamy, une espèce de politique pour gouverner ce petit peuple, pour le prendre par ses inclinations, pour prévoir l'effet des récompenses et des châtiments, et les employer selon leur usage. Il y a des temps d'opiniâtreté où un enfant se ferait plutôt tuer que de plier. »

Cet esprit de modération et de douceur remonte jusqu'au fondateur de l'ordre. Bérulle adressait à un supérieur les instructions que voici : « Veillez sur votre charge. Ayez un grand respect envers les âmes de vos inférieurs; commandez rarement, reprenez peu et montrez beaucoup d'exemple. Exhortez souvent. Soyez plus père que supérieur; ayez plus de patience que de zèle. Pâtissez plutôt que de faire pâtir les autres. Disposez doucement les âmes à ce qui leur est convenable et ne reprenez jamais qu'après quelque récollection précédente en vous-même. » Le P. de Condren était animé des mêmes sentiments : il laissait aux enfants « toute leur liberté d'esprit, que la crainte fait perdre. » Cette discipline douce et paternelle est toujours restée dans les traditions de l'Oratoire, comme le prouveraient, entre autres témoignages, les anecdoctes qu'un ancien élève de Juilly, Arnault, raconte avec une reconnaissance filiale, dans les *Mémoires d'un sexagénaire*. A l'Oratoire, le grand ressort, ce n'est pas, comme ailleurs, la crainte, c'est le respect. Il n'est pas question d'obéissance aveugle et absolue. On ne parle que de déférence. Le chef n'est pas un despote, ni l'inférieur un esclave. L'autorité chez l'un ne supprime pas la liberté chez l'autre.

Ce qui à l'Oratoire rendait plus facile qu'ailleurs le main-

1. *Entretiens sur les sciences*, p. 207.

2. *Professores verborum contumeliis scholasticos ne lædant; nunquam pedibus, manu, aut libris cædant; sed legitimis pœnarum generibus utantur.*

tien de l'autorité du maître sans recours à des punitions violentes, c'est que le même professeur accompagnait les élèves dans la série successive de leurs classes. C'était le seul avantage d'une méthode qui nous paraît une erreur capitale en matière de pédagogie. Il n'est pas bon, en effet, qu'on impose successivement au même maître toutes les parties de l'enseignement. Le professeur, à l'Oratoire, refaisait en quelque sorte ses classes en qualité de maître, après les avoir faites comme élève. Il débutait par la sixième, suivait ses élèves jusqu'en troisième, passait deux années en seconde, redoublait de même sa rhétorique, et enfin couronnait son enseignement par une ou deux années de philosophie. On ne s'étonnera pas après cela que le P. Senault. un supérieur de Juilly, écrivît en 1663 dans une instruction aux régents : « Les fonctions de régent, dont l'emploi est si considérable parmi nous, sont le moyen le plus avantageux de s'instruire. » Le P. Thomassin, par exemple, fut tour à tour professeur de grammaire, de rhétorique, de philosophie, de mathématiques : ce qui ne l'empêchait pas, dans l'intervalle des classes, de donner à ses élèves des notions de blason, d'histoire, d'italien et d'espagnol. Touchants exemples, il faut le reconnaître, d'un dévouement absolu au travail scolaire ! Ces hommes, mettant de côté toute vanité personnelle, tout désir de se distinguer dans un genre cultivé avec prédilection, se faisaient à tout, acceptaient toutes les besognes, parce que, avec la conscience d'y être utiles, ils se sentaient assez de courage et trouvaient dans leur vie sans passion et sans divertissement assez de temps pour être à la hauteur de toutes les tâches. Mais cette universalité un peu superficielle ne servait ni les vrais intérêts des maîtres, ni ceux de leurs élèves : la grande loi pédagogique, c'est la loi de la division du travail, qui seule peut créer des spécialistes solides.

IV

Les meilleures méthodes ne valent rien quand elles ne sont pas appliquées par de bons maîtres. L'Oratoire du dix-septième siècle a eu la bonne fortune de compter dans

son sein des professeurs distingués par l'esprit et par le cœur, qui ont laissé dans des écrits durables le témoignage de leur talent et de leur ardeur. Parmi eux, au premier rang, il faut nommer le P. Lamy et le P. Thomassin.

De tous les ouvrages publiés par l'Oratoire, celui qui exprime le mieux les tendances libérales de l'ordre, et qui donne sur ses vues pédagogiques la note la plus exacte, c'est le livre du P. Bernard Lamy, les *Entretiens sur les sciences*[1]. Dans toute communauté, il y a toujours, pour peu que la liberté y règne, une droite et une gauche : le P. Lamy est de la gauche à l'Oratoire. Tour à tour professeur de belles-lettres et de philosophie à Vendôme, à Juilly, à Saumur, à Angers, il fut persécuté pour son zèle cartésien. C'était le temps où le roi faisait défense, « pour de bonnes raisons, d'enseigner les sentiments de M. Descartes ». En 1675 on suspendit son cours à Angers. Il fut exilé à Grenoble. C'est là que, sous les auspices de l'évêque Le Camus, il composa, « pour régler les études de la jeunesse et donner de l'amour pour les lettres, » son meilleur livre, les *Entretiens sur les sciences*. Livre mal intitulé d'ailleurs, car il y est question des études en général et des lettres plus encore que des sciences. Dans la langue de notre oratorien, qui ne manque cependant ni de précision ni d'élégance, lettres et sciences sont des mots constamment employés l'un pour l'autre.

On s'aperçoit, en lisant le P. Lamy, que dans la société du dix-septième siècle, sinon à l'Oratoire, régnait toujours ce vieux préjugé que les lettres constituent un amusement dangereux, et qu'elles sont hors d'usage dans le christianisme. En 1683, on en était encore à justifier l'instruction et à calmer les défiances qu'elle soulevait. Pour plaider cette cause facile, le P. Lamy trouve de fortes paroles qui trahissent un esprit philosophique et libéral, un vrai cartésien : « Le vice est toujours entré dans les communautés avec l'ignorance, ou lorsqu'on n'y a entretenu qu'une science moins estimable que l'ignorance, une science de mots et de vaines subtilités, une philosophie sans raison[2]. » N'est-ce pas une nouveauté remarquable que l'éloge,

1. Les *Entretiens sur les sciences* furent publiés, pour la première fois, en 1683.

2. *Ibid.*, p. 24.

même discret, de la curiosité, sous la plume d'un théologien? « L'on a tort de condamner sévèrement toutes les études curieuses. Sans doute qu'il faut régler la curiosité, mais c'est par elle qu'on est attiré à l'étude et que l'on commence d'aimer la science. »

Nourris de fortes lectures, érudits et savants, les oratoriens du dix-septième siècle n'ont garde, comme quelques-uns de leurs contemporains, d'arrêter leur attention aux élégances superficielles de la forme et à la recherche du joli langage : ce qu'ils aiment, ce sont les connaissances solides, celles que procurent les sciences, l'histoire et la philosophie. Plus instruits, plus éclairés, ils portent sur la nature humaine des jugements plus droits. Ce n'est pas un écrivain de Port-Royal, encore moins un père de la Compagnie de Jésus, qui eût écrit au début d'un traité de logique : « Nous sommes l'ouvrage de Dieu, nous n'avons donc pas sujet de croire que notre nature soit mauvaise[1]. » N'est-ce pas, avec la simplicité du bon sens, exprimer tout ce qui reste de vrai, une fois l'emphase élaguée, au fond des affirmations fastueuses et déclamatoires de Rousseau? Si « les mouvements véritables » de l'âme sont bons, — et ils le sont puisqu'il n'est pas possible que Dieu nous les ait inspirés mauvais, — la conséquence naturelle est qu'il faut accorder une certaine liberté dans l'étude. « Il est presque impossible de réussir dans celles pour lesquelles on n'a aucun attrait. On ne doit pas gêner les esprits[2]. »

C'est ce qui se pratiquait à l'Oratoire : on n'y interprétait pas le dogme du péché originel dans toute sa rigueur. Mais le respect des goûts individuels, l'indépendance relative accordée à des esprits dont on reconnaissait la diversité infinie, tout cela n'empêche pas le P. Lamy de croire à la nécessité d'une méthode constante et générale, et de proclamer que la jeunesse a besoin d'une surveillance attentive, d'une direction vigilante[3]. « Il n'y a personne qui ne

1. *Entretiens*, p. 55. Ce sont les premières lignes d'un abrégé de logique, imité de Port-Royal, et que le P. Lamy n'a composé, dit-il, que pour l'usage de ceux qui n'auraient pas à leur disposition l'*Art de penser*.

2. *Ibid.*, préface.

3. *Ibid.*, etc., p. 33 : « Il n'y a pas deux esprits faits de la même manière. Ce qui sert aux uns est ou inutile ou dangereux aux autres... »

soit touché de l'abandon où on laisse les jeunes gens... On fait à leur égard à peu près ce que fait un mauvais cavalier, qui laisse aller son cheval comme il veut, pourvu qu'il ne le jette pas dans quelque précipice. Ces supérieurs indifférents sont contents pourvu que le gros des obligations se fasse, que le mal, s'il y en a, ne paraisse point[1]. »

Quand le P. Lamy en vient à fixer l'ordre des études, c'est le philosophe que nous retrouvons encore : « C'est par une bonne logique, dit-il, qu'il faut commencer d'étudier[2]. » Le but de nos études n'est pas de nous remplir la tête de latin, de grec, de faits historiques, de figures de géométrie. « Notre esprit n'est pas fait pour l'érudition, mais l'érudition pour l'esprit. » L'Oratoire avec le P. Lamy, comme Port-Royal avec Nicole, renferme l'éducation dans ces trois termes subordonnés les uns aux autres : l'acquisition des connaissances, la justesse du jugement, la rectitude de la conduite. L'étude des lettres et des sciences n'est nécessaire que pour former le jugement, et la justesse du jugement n'a de prix elle-même que pour régler la volonté. Soit, mais le P. Lamy est-il bien certain que l'enseignement de la logique soit le meilleur moyen de former le jugement ? Admettons qu'il le soit : n'est-il pas vrai que l'emploi de ce procédé serait impraticable au début de l'éducation ? Est-ce à des enfants que l'on peut se flatter d'enseigner utilement la logique ? Disons à la décharge de notre auteur que, dans les *Entretiens* et, par suite, dans le plan d'études que les *Entretiens* proposent, il s'agit moins des enfants, de ceux qui commencent à étudier, que « de ceux qui ont déjà quelque avance, c'est-à-dire qui ont fait les études ordinaires dans les collèges ».

Ce qui est tout à fait raisonnable, c'est de demander que l'on joigne à la théorie de la logique la pratique des mathématiques. On reconnaît ici un esprit familiarisé avec les sciences et leurs méthodes. Nulle part ne fut en honneur plus qu'à l'Oratoire l'alliance de ces deux moitiés du génie humain, les sciences et les lettres. Comme la plupart des oratoriens, le P. Lamy était à la fois géomètre, philosophe et humaniste. De la même plume qu'il avait écrit en 1670

1. *Entretiens*, préface.
2. *Deuxième entretien*, p. 37.

cet *Art de parler*, qui eut quatorze éditions, et que Malebranche appelait un « livre accompli[1] », il composa un *Traité de mécanique* et des *Éléments de géométrie*. De là, cette largeur d'esprit qui lui fait mettre les mathématiques en si haut rang. Ne devance-t-il pas de deux siècles Auguste Comte quand il tient ce langage? « Il n'y a point d'étude plus propre pour exercer le jugement que la géométrie et les autres parties des mathématiques... La géométrie fournit des modèles de clarté et d'ordre, et sans donner les règles du raisonnement, ce qui appartient à la logique, elle accoutume l'esprit insensiblement à bien raisonner[2]. » En d'autres termes, pour apprendre à raisonner, l'application de l'esprit à des raisonnements réels vaut mieux que l'étude des règles formelles et abstraites. Le P. Lamy pousse si loin son zèle pour les mathématiques, qui sont à ses yeux la meilleure des logiques, une logique réelle, qu'il se montre un peu injuste pour les lettres : « Ceux qui font leur principale étude des langues prennent insensiblement l'habitude de ne s'attacher qu'à des mots. »

Le P. Bourgoing, troisième général de l'ordre, nourri qu'il était de théologie et de métaphysique, avait coutume de dire quand il voulait désigner un esprit médiocre : « C'est un historien. » Malebranche déclarait dans le même sens qu'il mettait l'observation d'un insecte au-dessus de toute l'histoire de la Grèce et de Rome. Cet étrange dédain des études historiques était une exception et comme un phénomène dans une compagnie où elles furent toujours cultivées avec autant de succès que de goût. Le P. Lamy les recommande après les mathématiques et la logique. Outre leurs autres avantages, elles ont encore cette utilité qu'elles nous apprennent à nous mieux connaître nous-mêmes : « L'histoire est un grand miroir où l'on se voit tout entier... Le secret pour se connaître et pour bien juger de nous,

1. Il serait intéressant de comparer l'*Art de parler*, du P. Lamy, avec l'*Art de bien penser dans les ouvrages d'esprit*, du P. Bouhours. Malgré les titres, c'est encore dans l'*Art de parler* qu'on apprendrait le plus à penser. Le sage oratorien, comme il le dit lui-même, « raisonne beaucoup et ne donne aucune règle qu'il n'en laisse voir le fondement. »

2. *Deuxième entretien*, p. 40.

c'est de nous voir dans les autres[1]. » D'autre part, ne doit-il pas mieux juger de toutes choses, celui qui connaissant l'histoire du passé devient par ce moyen le contemporain de tous les siècles et de tous les pays ? C'est par la géographie qu'il faut débuter, d'autant plus que c'est une science facile, dont les enfants sont capables parce qu'il n'y faut que des yeux et un peu de mémoire. « J'ai vu, ajoute le P. Lamy, un enfant de quatre ans qui ne savait pas lire, qui, dans quelque lieu qu'on lui portât le doigt sur une carte, ne manquait pas de dire quelle ville y était marquée[2]. » A la géographie succédera la chronologie, qui est pour le temps ce que la géographie est pour l'espace. Pour justifier la place qu'il attribue à cette étude aride et rebutante, le P. Lamy invoque la nécessité d'apprendre l'histoire avec ordre et méthode, et d'établir d'abord dans la mémoire comme des cadres que l'on remplit ensuite de détails et de faits. « Les jeunes gens apprennent quelque bout d'histoire au collége, mais c'est avec une étrange confusion. »

Les amis de l'archéologie constateront avec plaisir que le P. Lamy associe dans l'histoire à la narration des événements la description des armes, des costumes, de tous les objets en usage chez les anciens. « Si les maîtres faisaient voir à leurs disciples les figures qui sont dans les ouvrages de Lipse, dans les commentaires de Vigénère sur César,... ils les instruiraient agréablement de toutes les anciennes manières de combattre, des machines, des habits de guerre et de paix[3]. » Il faudrait ainsi faire passer sous les yeux des écoliers des recueils d'estampes, qui les mettraient directement en rapport avec les mœurs et les institutions du passé, et stimuleraient leur attention en intéressant leurs sens.

Il n'y a rien de bien original à signaler dans les réflexions du P. Lamy sur l'étude des langues. Il croit « qu'absolu-

1. *Troisième entretien*, p. 112. Le *troisième entretien* est consacré tout entier à l'examen des études historiques.

2. Le P. Lamy cite quelques-uns des ouvrages alors classiques pour l'enseignement de la géographie : l'*Introduction* de Cluvère ; les *Œuvres* de Sanson ; les *Cartes* de M. de l'Isle. Pour la chronologie, il recommande le *Rationarum temporum* du P. Pétau.

3. *Troisième entretien*, p. 101.

ment parlant on pourrait se passer de la grammaire » et apprendre le latin par l'usage, à la Montaigne; mais il reconnaît que ce système est moins praticable que séduisant, et il remarque avec justesse que par le moyen d'une grammaire bien faite on apprend en un mois ce qu'on ne découvrirait qu'après une étude de plusieurs années [1]. C'est par la version qu'il veut que l'on débute; il désirerait, d'ailleurs, que les premières versions ne fussent que des suites de mots choisis et distribués comme ils le sont dans le *Janua linguarum* de Coménius. Il ne croit pas à l'utilité des langues étrangères, mais il désire qu'on étudie l'hébreu. Il recommande aux commençants les traductions interlinéaires. Il regrette le temps qu'on perd aux vers latins. Les auteurs qu'il choisit dans la littérature romaine sont Térence (que le P. de Condren réprouvait), César, Salluste, Cicéron, Virgile et Horace. En grec, il ne repousse pas Aristophane « qu'on peut lire avec utilité »; plus libéral sur ce point que le P. Thomassin, qui disait : « le *Plutus* d'Aristophane est bon, mais tout le reste ne vaut rien. »

Ce qui est beaucoup plus remarquable, ce qui est la plus grande nouveauté dans le livre du P. Lamy, ce sont ses idées sur l'enseignement de la philosophie. Il est le premier, à vrai dire, chez lequel nous rencontrions, sur ce point, un plan d'organisation largement et intelligemment conçu. Ce qu'il faut noter d'abord, c'est la condamnation sévère de la méthode scolastique. Est-ce un homme du dix-septième ou du dix-neuvième siècle qui a porté sur les théologiens du moyen âge ce jugement légèrement ironique? « Qui en lit un, les lit tous en même temps. Ils ne disent que la même chose, avec cette seule différence que ce qui est dans les uns en preuve est chez les autres en objection. Ce serait une folie de vouloir les lire tous. *Il faut en lire un et préférer le plus court.* » Qu'on laisse donc de côté les auteurs de la scolastique; qu'on mette à leur place les anciens,

1. Voyez le *quatrième entretien* et la lettre qui suit sur l'*Étude des humanités*. La grammaire latine que le P. Lamy recommande est encore celle de Despautère : pour le grec, c'est la grammaire de Clénard, revue par Antésignan. Le P. Lamy nous avertit, d'ailleurs, qu'à ses yeux les grammaires de Lancelot sont supérieures; c'est pour se conformer à l'usage des colléges qu'il indique les autres.

Aristote, Platon, et les modernes, Descartes, Malebranche[1]. Qu'on apprenne l'histoire de la philosophie soit dans les écrits de Diogène, de Laërce et de Plutarque, soit dans les traités récents de Marsile Ficin pour les platoniciens, de Lipse pour les stoïciens, de Gassendi pour Épicure, de La Mothe le Vayer pour les sceptiques. Le P. Lamy attache une grande importance à l'histoire de la philosophie. « Pourquoi, s'écrie-t-il, ne pas instruire les jeunes gens des sentiments des philosophes illustres?... Il est utile qu'ils sachent ce que les grands hommes ont pensé. Si leurs pensées ne sont pas la vérité, au moins elles nous y font faire attention. »

Le P. Lamy blâme avec vivacité un usage qui était devenu général dans les classes de philosophie, celui de dicter des cahiers composés par les professeurs. C'est d'abord une perte de temps pour les élèves; mais, de plus, les doctrines de ces leçons dictées étaient le plus souvent « des opinions mal conçues, mal digérées, mal expliquées, écrites en mauvais latin ». — « *Sur dix mille professeurs de philosophie qu'il y a dans l'Europe*, et qui donnent des écrits de leur façon, il n'y en a peut-être pas dix qui soient capables de le faire comme il faut. » A ces dictées de mauvaise philosophie, le P. Lamy voudrait qu'on substituât des livres imprimés, soit les textes mêmes des grands philosophes, par exemple la Logique d'Aristote, soit des ouvrages élémentaires expressément écrits pour l'usage des collèges. Peut-être notre auteur se défie-t-il un peu trop de la libre initiative des maîtres qu'il réduit à n'être que des commentateurs: « Au lieu de faire le personnage de maîtres, ils devraient se contenter de celui d'interprètes. » Il les enchaîne à une doctrine fixe et uniforme; il ne laisse pas assez de liberté à leur parole; il semble ignorer ce que vaut, pour ouvrir de jeunes esprits, avec sa chaleur féconde, avec sa conviction communicative, l'exposition personnelle de la vérité telle qu'on la conçoit[2]. Mais on ne peut que lui donner raison

1. Le P. Lamy se plaint vivement de ceux qui voudraient obliger les professeurs à n'enseigner que la philosophie ancienne. Voyez le *sixième entretien*, articles *Philosophes*, passim.

2. Reconnaissons pourtant que le P. Lamy accorde au professeur le droit de traiter lui-même avec plus d'étendue, en dehors des éclaircissements fournis par le livre imprimé, certaines questions plus importantes.

sur le chapitre des dictées, dont on a toujours abusé dans les classes, et qui conviennent en philosophie moins qu'ailleurs. Il fait remarquer que dans la vieille université de Paris on se contentait de lire Aristote. L'habitude ne s'y introduisit que peu à peu d'y « donner des écrits ». Mais ces écrits ne tardèrent pas à s'étendre hors de toute mesure, et dès 1355 « il fut défendu aux professeurs de l'Université d'employer le temps des leçons à faire écrire leurs écoliers. Cent ans après, le cardinal d'Estouteville obligea les professeurs de cette Université de faire lire les anciens philosophes et de les expliquer. » Mais, malgré ces défenses, le mal ne fit que s'accroître, et, lorsque le P. Lamy le signala, il était à son comble : aux vrais et aux grands philosophes s'étaient substitués dans les classes les verbeux et indigestes cahiers de professeurs inconnus et sans valeur.

Voilà pour la forme de l'enseignement : quant au fond, les réclamations et les vœux du P. Lamy ne sont pas moins justes. Il se plaint que les questions épineuses dont on dispute, que les chicanes d'argumentation, que les querelles oiseuses, que les discussions verbales aient pris la place de tout ce que la logique, la physique et la morale contiennent de vérités solides et incontestables. Laissons le P. Lamy exposer lui-même le programme d'un cours de philosophie, tel qu'il aurait voulu le voir appliqué partout, tel qu'il l'avait sans doute professé lui-même, avant d'être en butte aux persécutions des ennemis de la philosophie : « Il n'y a rien de si beau que la connaissance de Dieu, des esprits et des corps. Quel fruit remporteraient les jeunes gens du collége, s'ils en sortaient avec la connaissance de Dieu et de ses attributs, s'ils y avaient connu la grandeur de leur âme, son immortalité, la fin pour laquelle elle a été créée, l'usage qu'elle devait faire de ses facultés; » et la science ne se séparant point alors de la philosophie, le P. Lamy ajoute : « S'ils y avaient appris l'anatomie et ce qu'on peut savoir du ciel, et en général de toute la nature!.... Il y a tant de choses dans la philosophie qui se peuvent traiter solidement et sans bruit. Qui trouvera mauvais qu'un professeur fasse lire publiquement une histoire des plus considérables expériences qui se sont faites dans ce siècle par les chimistes, par les anatomistes, par les physiciens? » Et ce beau programme, où la psychologie seule est un peu

oubliée, se termine, comme il convient, par l'éloge de la philosophie morale, « la partie la plus importante de la philosophie. » — « Elle est entièrement négligée, dit le P. Lamy, parce que la manière d'enseigner d'aujourd'hui oblige un professeur à ne parler que des questions disputées, ce qui lui ôte le temps de traiter les choses qui sont hors de la dispute, mais qui sont de l'usage de la vie. »

V

Le but que l'on ne perdait jamais de vue à l'Oratoire, dans une éducation qui avant tout voulait être chrétienne, c'était l'intérêt de la religion. Que les lettres profanes peuvent être les auxiliaires du christianisme, c'est ce qu'on y redisait sur tous les tons. « Il n'y a presque point d'auteur grec et latin, déclarait le P. Lamy, qui ne m'ait servi à éclaircir plusieurs obscurités de l'Écriture sainte. » C'est ce que pensait aussi le P. Thomassin, que les oratoriens appellent un « théologien incomparable », que le P. Gratry plaçait en si haut rang parmi les philosophes, et qui est surtout à nos yeux un compilateur infatigable, un érudit distingué. C'est ce point de vue qu'il a développé dans une série d'ouvrages, qui ne comptent pas moins de huit tomes, de six ou sept cents pages chacun [1].

Le P. Thomassin avait prévu l'objection que des esprits absolus de notre temps ont soulevée contre l'alliance des études profanes et d'une éducation chrétienne. L'abbé Gaume et ses imitateurs ont condamné comme irréligieuse et cor-

1. Le premier en date est intitulé *Méthode d'étudier et d'enseigner chrétiennement et solidement les lettres humaines*, 3 vol., 1681. L'abbé Perraud donne la date inexacte de 1695. Voyez l'*Oratoire*, p. 321. Le second est la *Méthode d'étudier et d'enseigner chrétiennement et solidement les philosophes*, 1 vol., 1685 ; le troisième, la *Méthode d'étudier et d'enseigner chrétiennement et utilement la grammaire et les langues, en les réduisant toutes à l'hébreu*, 2 vol., 1690 ; enfin, le quatrième, avec un titre analogue, concerne les historiens profanes, 2 vol., 1693. Remarquons que Nicole avait publié, en 1670, dans l'*Éducation d'un prince*, p. 399, un opuscule intitulé de même *de la Manière d'étudier chrétiennement*.

ruptrice la lecture des Grecs et des Romains. En prononçant ces anathèmes, ils ne faisaient que reproduire, par fanatisme chrétien, l'interdiction que l'empereur Julien avait portée au quatrième siècle, par fanatisme païen, contre les écoles chrétiennes où l'on s'avisait d'étudier les poètes et les orateurs d'Athènes et de Rome. On ne saurait le contester, il y a quelque contradiction, en apparence au moins, à présenter au monde une religion qui doit tout renouveler, qui condamne aux flammes éternelles tous ceux qui ne l'ont pas connue, et à choisir précisément, pour en faire le fonds de l'instruction, les œuvres de ces païens réprouvés, hostiles ou tout au moins étrangers au christianisme. C'est ce que Julien exprimait avec force et quelque dureté quand il disait : *Quisquis aliud sentit, aliud suos discipulos docet, is tantum videtur a sapientia quantum a probitate abesse.* En accueillant, comme elle le fait, en dépit de quelques résistances isolées, les lettres antiques, l'Église chrétienne a involontairement donné une des plus remarquables preuves offertes par l'histoire de la loi nécessaire qui lie l'avenir au passé, et qui, malgré les révolutions accomplies à la surface des âmes, malgré les injures et les malédictions que l'on a sur les lèvres, contraint les générations nouvelles à vivre des traditions et à se nourrir du travail des générations passées !

Pour le P. Thomassin la question se posait autrement. Avec quelque naïveté le bon père prétendait retrouver jusque dans les poètes de l'antiquité les traces et les éléments de la religion chrétienne. Sans doute il se résigne à reconnaître que le démon a semé dans les œuvres profanes le mauvais grain de l'impiété et de l'immoralité ; mais il maintient que la bonne semence s'y trouve aussi, transmise par la tradition, recueillie par les sages dans leurs voyages en Orient, ou simplement apportée dans les âmes par la lumière naturelle. « C'est de l'Écriture sainte que sont sorties toutes les lettres humaines. » Les vérités de la Bible peuvent être ressaisies, bien que défigurées et contrefaites, sous les fables et les fictions de la poésie grecque et romaine. Homère devient un théologien, qui parle un peu moins nettement que Moïse, mais dans le même sens que lui, de « Dieu et de ses anges, de la création et de la fin du monde. » Le P. Thomassin retrouve l'histoire de Noé dans la fable de Bacchus,

celle de Josué dans la fable d'Hercule; avec saint Augustin, il découvre l'annonce de l'avénement du Messie dans les *Églogues* de Virgile, et un vers de Lucain lui apparaît comme l'image manifeste de l'incarnation de Dieu dans le sein d'une Vierge. Il est impossible de ne pas sourire quand le P. Thomassin nous déclare qu'il y a « entre Homère et Moïse une convenance admirable », ou encore que l'on peut remarquer « les plus importantes vérités de la religion chrétienne dans les tragédies d'Eschyle et de Sophocle ». Avec sa vaste érudition, le P. Thomassin manquait de critique; il canonise, et si je puis dire, il théologise tout!

Ne nous plaignons pas trop, du reste, qu'il y ait quelque excès dans l'admiration sincère, réfléchie, qu'un religieux témoigne à la littérature profane. Nous sommes trop désaccoutumés, de nos jours, d'entendre louer la sagesse, la moralité des anciens, pour ne pas être touchés d'entendre dire au P. Thomassin qu'il y avait chez les poètes grecs une morale naturelle « pure et exacte ». C'est avec une joie véritable qu'il recueille dans l'histoire de l'Église tous les témoignages favorables à l'étude des auteurs anciens. Il rappelle que saint Paul adoptait en quelque sorte les poètes de la Grèce en leur empruntant des citations, que saint Grégoire de Nazianze proposait l'*Odyssée* comme une école de frugalité, de patience, de prudence, de toute vertu enfin. Il remonte jusqu'à Moïse pour constater que, avant de devenir le confident du Dieu du Sinaï, le prophète hébreu s'était fait instruire de toutes les sciences de l'Égypte. Enfin, avec une abondance prolixe, avec une monotonie qui décourage le lecteur, le P. Thomassin a écrit près de quatre mille pages pour établir par des citations que les poètes, les philosophes, les historiens de la Grèce et de Rome peuvent et doivent figurer dans une éducation chrétienne; qu'il y a un accord possible, désirable entre les pères de la religion et les « patriciens de la pensée humaine ».

Esprit plus régulier qu'inventif, le P. Thomassin n'a guère introduit d'idées nouvelles dans la pédagogie de l'Oratoire. Un point qui mérite cependant d'être noté, c'est l'importance qu'il attribue dans l'étude des langues à la science des étymologies. « Rien de plus digne de nos recherches, dit-il, que d'examiner les termes que nous avons tous les jours dans la bouche, et de découvrir d'où ils nous sont venus. »

Cette comparaison des mots entre eux, cet intérêt accordé à leur origine et à leur histoire, en d'autres termes cette introduction de la linguistique et de la philologie dans l'étude classique du grec et du latin, tout cela n'est-il pas conforme aux désirs qu'exprimait récemment, dans de remarquables essais sur l'instruction publique, un éminent philologue, préoccupé de fortifier et de ranimer, en y mêlant quelques notions scientifiques, l'enseignement littéraire des langues mortes[1]? Est-il besoin d'ajouter que le P. Thomassin faisait de ses excellents principes de très-fausses applications? Ignorant, comme tout le monde l'était alors, de la distinction des langues sémitiques et des langues indo-européennes, il se flattait de prouver que le grec et le latin ne sont que des dialectes de l'hébreu, que la langue hébraïque, même depuis la tour de Babel, est restée unique et universelle. Il voulait bien pourtant convenir qu'il avait eu quelque mal à établir la correspondance de l'hébreu et du grec.

Médiocre linguiste, le P. Thomassin était meilleur philosophe, et il saisissait mieux les rapports de la parole et de la pensée que la filiation des langues entre elles. « La parole, disait-il, est le plus grand et le plus essentiel de tous les avantages de l'homme, après le raisonnement. Il est même certain que nous ne raisonnons qu'en formant des pensées qui ne sont presque jamais toutes nues, se trouvant dans leur naissance même revêtues de paroles qui ne rompent pas le silence extérieur, mais forment un langage secret, intérieur, continuel, d'autant plus merveilleux qu'il n'est entendu que de Dieu seul et de celui qui parle, et qui ne parle que parce qu'il pense[2]. » Ce sont là des vérités psychologiques vues avec finesse et exprimées avec précision, et l'on pourrait en trouver beaucoup de semblables dans les longs écrits du P. Thomassin. Mais surtout ce qui éclate à chaque page, c'est un éclectisme complaisant, qui lui inspire pour la philosophie ancienne, plus que de la tolérance, de l'admiration et de l'enthousiasme; c'est le dessein géné-

1. Voyez M. Michel Bréal, *Quelques mots sur l'instruction publique.*

2. Voyez la *Méthode d'étudier et d'enseigner la grammaire et les langues.*

reux de refaire l'unité morale, l'unité religieuse de l'humanité [1].

C'est là le caractère de l'Oratoire tout entier : on trouve en général chez les membres de cet ordre une confiance à l'endroit des lettres antiques qui honore leurs âmes simples et honnêtes. Si nous avions vécu au dix-septième siècle, c'est aux oratoriens que nous aurions confié nos enfants, non sans jeter cependant un regard d'envie sur Port-Royal, où les méthodes pour l'enseignement des humanités étaient certainement supérieures. Mais à Port-Royal la discipline était trop austère, et entre l'éducation un peu rude, un peu inhumaine de ces jansénistes dont on a dit pourtant que « qui ne les connaissait pas ne connaissait pas l'humanité », et l'instruction agréable, mais superficielle et brillantée, des jésuites, nous n'aurions pas hésité à choisir la voie moyenne des oratoriens, sûr d'y rencontrer plus de gravité, plus de solidité que chez les jésuites, plus de liberté que chez les jansénistes.

Ce qui nous plaît à l'Oratoire, c'est que, malgré les efforts tentés à certaines époques pour y imposer le joug de l'autorité, une certaine liberté n'a jamais cessé d'y régner. Chez les jésuites, vous ne trouvez qu'une règle inflexible : les hommes manquent. Chez les oratoriens, les individus se développent avec leur physionomie propre; leur originalité n'est pas étouffée, opprimée par les règlements.

Remarquons-le, en effet, le jésuitisme tout entier est déjà contenu dans la pensée de Loyola. Le cardinal de Bérulle, au contraire, n'est que le premier inspirateur d'une société d'hommes qui n'ont nullement abdiqué leur indépendance et qui ne sont pas seulement des instruments. Aussi, quand la Révolution viendra, les oratoriens parmi tous les religieux seront les seuls qui se rapprocheront du nouvel ordre de choses [2]. On leur en a fait un crime. Nous les en louons, au

1. Le P. Thomassin va jusqu'à s'écrier : « Qui peut douter que l'histoire ne soit une véritable théologie? » Il est mieux inspiré quand il dit que l'histoire est une philosophie en exemples, quand il rappelle les belles paroles de saint Grégoire de Nazianze dans son épître *de Historia legenda : Historia enim conglobata quædam et coacervata sapientia est hominumque multorum mens in unum collecta.*

2. Lorsque l'Assemblée nationale supprima les corporations religieuses, elle décréta que les oratoriens avaient bien mérité de la patrie.

contraire, parce que nous y voyons la preuve que l'Oratoire ne s'était pas enchaîné à jamais à une loi immobile et que, sans perdre le souci des traditions, il avait gardé la faculté de se conformer au progrès, de comprendre les aspirations nouvelles de l'humanité.

Les fondateurs du jansénisme méprisaient les lettres humaines : les jansénistes de Port-Royal les enseignèrent avec éclat. Nous trouvons à l'Oratoire le même contraste entre les principes rigoristes et excessifs des premiers directeurs de l'ordre, et la pratique intelligente et large qui fut suivie dans les colléges de la congrégation. Qu'on lise les œuvres du cardinal de Bérulle et du P. de Condren, les deux premiers généraux de l'ordre, et l'on se convaincra qu'un mysticisme assez étroit dominait encore leurs esprits. Jésus doit être l'objet unique de l'âme : il est le *seigneur des sciences :* « Ne passez pas légèrement cette parole dictée par le Saint-Esprit, dit Bérulle. C'est un titre d'honneur que Dieu se donne à lui-même et un droit qu'il veut prendre sur vos esprits. Ne violez pas ce droit, ne ravissez pas à Dieu cette sienne qualité, vous rendant propriétaires de votre propre esprit, de votre fonction et de votre science[1]. » Le P. de Condren, dans l'exaltation de sa foi religieuse, manque encore plus d'ouverture pour les choses humaines; l'étude des lettres et des sciences n'est à ses yeux qu'une suite du péché originel, et il prend sans cesse le mot « travail » comme synonyme de peine et d'affliction. « L'étude, dit-il, est une suite des misères de la vie présente et un exercice d'humiliation qui provient de la dégradation de la nature[2]. » Un tel esprit de mortification et d'humilité n'est-il pas la négation même des conditions que comportent et que réclament la joyeuse et fière poursuite de la beauté littéraire, la libre et noble recherche de la vérité scientifique? Où sont les chefs-d'œuvre que pourraient encore composer, où sont les découvertes que pourraient divulguer des littérateurs ou des savants élevés dans de pareils principes? « Tout ce que les hommes nous peuvent enseigner, ou que nous pouvons apprendre par notre propre travail, ne doit point tenir de place dans le fonds de notre amour que Dieu seul doit rem-

1. Œuvres de piété : *Écrit sur le bon usage de l'esprit et de la science.*
2. *Recueil de Discours et de Lettres*, 1643, p. 389.

plir. » — « Il n'y a rien de solide que Jésus-Christ. Nous ne devons pas désirer une autre science que lui. Les hommes ont mis au jour les diverses disciplines qu'ils enseignent communément, et elles périront avec les hommes. Le grec et le latin sont nés de la confusion de Babel, aussi bien que les autres langues ; le péché les a fait naître et Dieu les abolira avec lui. *La contemplation même des œuvres de Dieu* et la connaissance des créatures..., de l'hysope au cèdre du Liban, a été enfin reconnue par le Sage pour vanité, travail et affliction d'esprit... » Ce qui choque le plus dans ce sévère réquisitoire contre la science, c'est le préjugé théologique, qui veut qu'il n'y ait rien d'éternel dans la science, rien qui doive survivre à cette vie périssable ; c'est la dévotion étroite qui s'absorbe dans la contemplation de l'ouvrier, oublie ou méprise l'œuvre, et ne sait pas reconnaître que, le monde étant l'ouvrage de Dieu, il y a nécessairement du divin dans le monde.

CHAPITRE III

LES JANSÉNISTES

I. Comparaison des jansénistes et des jésuites. — Port-Royal et les réformateurs contemporains. — Détails sur la fondation des Petites-Écoles. — Les professeurs de Port-Royal : Nicole, Arnauld, Lancelot, Guyot, Coustel. — Les livres de Port-Royal : grammaires, traductions, etc. — Hostilité théorique des premiers jansénistes contre les lettres humaines : contradiction dans la pratique. — Supériorité des méthodes de Port-Royal.

II. Réforme de l'enseignement des humanités. — L'étude du français. — Traductions des auteurs classiques. — Critique de l'usage absurde qui consistait à apprendre à lire dans des textes latins. — Les pédagogues de Port-Royal ont contribué à affranchir le génie propre de la langue française. — Exercices de composition française, destinés aussi à former le jugement. — Études grammaticales. — Où en était alors l'étude de la grammaire. — Despautère et ses règles en vers latins. — Coménius et le *Janua linguarum* : les règles grammaticales simplifiées : les choses avant les mots. — L'Irlandais Bath, précurseur de Coménius. — Principes essentiels du *Janua linguarum* pour l'étude du latin. — Ressemblance de la méthode de Coménius et de celle des jansénistes. — Les grammaires de Lancelot. — Les règles simplifiées, abrégées. — Les règles apprises aussi dans la lecture des auteurs. — Opinion de Nicole sur l'étude de la grammaire. — L'explication mise au premier rang. — Arnauld demande qu'on diminue les devoirs écrits. — Beaucoup de versions, peu de thèmes. — Thèmes oraux. — Le vers latin facultatif. — Les langues vivantes. — L'enseignement du grec : efforts ingénieux pour en faciliter l'étude. — Le *Jardin des racines grecques*. — La *Grammaire générale*.

III. Discipline des Petites-Écoles. — Que, sous ce rapport, il y a de graves défauts à reprendre dans l'esprit de Port-Royal. — Le dogme de la chute conçu dans toute sa rigueur. — Pessimisme à l'égard de l'enfance. — Les conséquences furent, les unes bonnes, les autres mauvaises. — D'une part, surveillance vigilante, tendresse infinie des maîtres pour les élèves. — D'autre part, excès de prudence et

de rigorisme. — Le tutoiement interdit entre les élèves. — Les plaisirs défendus. — L'émulation supprimée. — Un mot de Pascal sur la nonchalance des enfants de Port-Royal.

IV. Éducation des filles à Port-Royal, très-inférieure à celle des garçons. — *Constitutions* de la mère Agnès Arnauld et *Règlement* de Jacqueline Pascal. — Petit nombre d'élèves. — Préceptes contradictoires : tendresse et sévérité. — Idées excessives de mortification. — Mysticisme. — Pas de familiarité entre les élèves. — La nature reprend quelquefois ses droits dans les prescriptions de Jacqueline Pascal. — Esprit de franchise de la dévotion janséniste. — Petite part faite à l'instruction. — Excellence de l'éducation morale.

V. Nicole et le traité *de l'Éducation d'un prince*. — Réflexions de Pascal sur ce sujet. — Nicole veut avant tout écarter les flatteurs de la jeunesse des princes. — Il redoute aussi pour eux l'ignorance. — Étude de l'histoire. — Toujours l'instruction positive de l'esprit subordonnée à l'éducation morale. — Vues générales sur l'instruction. — Les études sensibles, concrètes : la géographie, l'histoire, l'anatomie. — Conclusion : les jansénistes, humanistes excellents. — L'éducation du jugement. — Subordination excessive de l'instruction proprement dite aux qualités pratiques.

I

On ne comprend jamais mieux les caractères d'une institution que quand on lui oppose les caractères d'une institution différente. L'étude des Petites-Écoles de Port-Royal, après celle de l'Oratoire, achèvera de faire ressortir par le contraste l'esprit formaliste et superficiel qui distingue la pédagogie de la Compagnie de Jésus. Sans doute, les écoles de Port-Royal, qui furent si vite entravées dans leur succès par la persécution, et qui n'eurent jamais qu'un tout petit contingent d'élèves (un millier à peine pendant tout le temps que l'enseignement dura), ne sauraient être comparées pour la grandeur des résultats aux collèges toujours florissants et de plus en plus populeux de la Société de Jésus. Mais les vaincus du passé sont souvent les victorieux de l'avenir. L'esprit des méthodes jansénistes a survécu à la ruine des écoles, à la dispersion des maîtres qui les avaient appliquées. Cet esprit a pénétré peu à peu dans les maisons d'éducation rivales, sauf peut-être chez les jésuites, condamnés par leurs principes à l'immobilité. Il a inspiré quel-

ques-unes des meilleures réformes accomplies au sein de l'Université, vers la fin du dix-septième siècle. Enfin, pour tout dire, cet esprit est encore vivant de nos jours; c'est lui qui anime les réformateurs de nos études classiques. Les jésuites et les jansénistes, ces grands rivaux du dix-septième siècle, sont encore en présence et en lutte à l'heure actuelle. Les jésuites règnent en apparence, soit dans leurs écoles, soit même par le maintien de quelques vieux usages, dans les colléges de l'Université. Mais les jansénistes et dans une certaine mesure les oratoriens sont les instigateurs et les maîtres de tous ceux qui, de notre temps, proposent des améliorations dans l'enseignement secondaire et rêvent des progrès pédagogiques. Pour ne citer qu'un exemple, il est impossible de ne pas remarquer que la circulaire ministérielle du 25 septembre 1872 est allée chercher dans les livres jansénistes l'inspiration de la plupart de ses critiques et la substance de ses projets de réforme[1].

Il n'entre pas dans notre plan de raconter en détail l'histoire des écoles de Port-Royal[2]. Elles furent fondées en 1643 sous le nom modeste de Petites-Écoles, sans doute afin de ne pas porter ombrage à l'Université et surtout aux jésuites. C'est aux alentours de Port-Royal-des-Champs que ce dessein fut d'abord exécuté sans éclat et sans bruit. Les solitaires ne songeaient pas à dominer les âmes et à gouverner le monde : ils agissaient sous l'inspiration d'un zèle désintéressé et d'une tendresse sincère pour les enfants. « Je vous avoue, disait un jour M. de Saint-Cyran à M. Lemaistre, que ce serait ma dévotion de pouvoir servir les enfants[3]. » Une école fut établie à Paris, vers 1646, rue Saint-Dominique-d'Enfer; mais les troubles de la guerre civile la firent fermer en 1650. C'est surtout à la campagne que les disciples de Saint-Cyran poursuivirent leur œuvre, soit à Port-Royal-des-Champs, soit dans deux ou trois autres maisons voisines, aux Granges, au Chesnai, et au château

1. Voyez le *Bulletin administratif* du Ministère de l'instruction publique, t. XV, p. 562.

2. Sainte-Beuve a consacré tout un livre aux Petites Écoles, *Port-Royal*, t. III, pp. 405-589, et t. IV, pp. 1-105.

3. Voyez aussi, sur les méthodes jansénistes, une Étude sur *Lancelot*, de J. Vérin. Paris, 1869.

des Trous, près Chevreuse. Mais la persécution ne tarda pas à s'abattre sur l'austère et opiniâtre société. Outre les difficultés théologiques que soulevait la doctrine de Messieurs de Port-Royal[1], on peut croire que leur succès dans l'éducation de la jeunesse éveilla la jalousie des jésuites, toujours influents à la cour, et qui, selon les expressions adoucies d'un contemporain, « veulent toujours être seuls dans ce qui se fait de bien ». En 1660, les ennemis de l'institution janséniste triomphèrent; les écoliers et les maîtres furent dispersés[2]. C'est donc dans un espace de moins de vingt années que la rigueur du sort, ou plutôt l'inimitié des hommes a limité l'application pratique de la pédagogie janséniste. Après 1660, chassés, persécutés, emprisonnés, expatriés, les maîtres de Port-Royal ne purent plus que recueillir dans de savants écrits les résultats de leurs expériences[3].

Ces maîtres, c'était d'abord Nicole, le moraliste pénétrant, l'écrivain modéré, le penseur judicieux, le type achevé de l'*honnête homme*. Nicole enseigna à Port-Royal la philosophie et les humanités; plus tard, il écrivit l'*Éducation d'un prince*. C'était Lancelot, l'helléniste distingué, le grammairien novateur, l'auteur des *Méthodes de Port-Royal* et de ce *Jardin des racines grecques* qui est resté si longtemps classique[4]. C'étaient ensuite des hommes moins connus, mais

1. La condamnation d'Arnauld en Sorbonne date de 1656. Le pape Innocent X s'était prononcé, en 1653, contre les cinq propositions de Jansénius, et une bulle d'Alexandre VII confirma ce jugement, en 1656.

2. Dès 1656, un ordre de la cour avait enjoint à tous ceux qui habitaient Port-Royal-des-Champs de quitter le monastère. Le temps n'a pas modifié l'opinion des jésuites sur les jansénistes. « D'une source aussi profondément infectée du poison de l'hérésie, il ne pouvait sortir rien d'absolument bon... Nul goût pour l'érudition, pour la critique largement entendue, nulle philosophie véritable... » Telles sont les conclusions du P. Daniel. (Ouvrage cité, pp. 123-133.)

3. Sur la pédagogie générale de Port-Royal, il faut consulter dans le *Supplément au Nécrologe*, 1735, p. 51, le *Règlement des Écoles de Port-Royal*, par M. Wallon de Beaupuis, supérieur de l'école du Chesnai. M. de Beaupuis était comme le principal des écoles.

4. C'est en 1644 que Lancelot publia la *Nouvelle méthode pour apprendre la langue latine*. En 1655 parut la *Méthode pour la langue grecque;* en 1660, les *Méthodes pour la langue italienne* et *pour la langue*

non moins recommandables : Guyot, qui composa pour l'usage des élèves un certain nombre de traductions; Coustel qui, en 1687, publia un livre intéressant sur les *Règles de l'éducation des enfants*. C'était enfin, comme inspirateur suprême, Arnauld, le grand Arnauld, qui interrompit quelquefois ses ardentes polémiques pour réfléchir aux problèmes plus calmes et moins troublants de l'éducation, qui collabora à la *Logique* et à la *Grammaire générale*, et qui, après la chute définitive des écoles, composa le *Mémoire sur le règlement des études dans les lettres humaines* [1], œuvre dont Rollin s'est inspiré et qui nous apprend, non-seulement ce que Port-Royal a fait, mais ce qu'il a voulu faire.

Chose remarquable, les jansénistes, à l'origine, avaient témoigné peu de sympathie aux études, aux lettres comme aux sciences. Dans le livre de l'*Augustinus*, qui fut comme le code de la société, Jansénius allait jusqu'à flétrir, non-seulement les plaisirs des sens, mais les plaisirs de l'intelligence, les curiosités de l'esprit, la recherche du beau, le goût et l'art. Et cependant les disciples de Jansénius ont organisé dans leurs écoles ou combiné dans leurs écrits un système d'instruction, supérieur à celui des jésuites et souvent conforme aux meilleures tendances de l'esprit moderne. On répète volontiers que les hommes valent moins que leurs doctrines. Ici, c'est le contraire qui est vrai : les sévères jansénistes répudient les lettres comme des plaisirs dangereux qui portent ombrage à leur piété un peu farouche, mais, en réalité, infidèles à ces doctrines rigoristes, ils aiment les lettres, ils enseignent à les aimer. Dans le domaine de la morale, les jésuites ont droit au bénéfice d'une réflexion analogue. A lire les étranges casuistes, dont les

espagnole. La *Grammaire générale et raisonnée*, œuvre commune de Lancelot et d'Arnauld, parut aussi en 1660, un an avant la *Logique*, à laquelle Lancelot contribua pour certains chapitres de la seconde partie. La *Méthode latine* eut l'honneur de servir aux études de Louis XIV, sous la direction de son précepteur, Péréfixe. La préface de l'édition de 1667 commence ainsi : « Cette nouvelle méthode ayant été si heureuse que de contribuer même quelque chose pour l'intelligence de la plus nécessaire de toutes les langues à l'instruction royale de Sa Majesté... »

1. Voyez *Œuvres complètes* d'Arnauld, édition de 1[illegible]80, t. XLI.

Provinciales ont à jamais flétri les aberrations ridicules et quelquefois criminelles, on serait tenté de croire que la Compagnie de Jésus était une société d'hommes pervers, conjurés pour corrompre sciemment l'humanité. Il n'en est rien après tout, et ces singuliers docteurs étaient en réalité des hommes de mœurs régulières, qui désiraient seulement, dans l'intérêt de la religion et de ses défenseurs, s'accommoder à la faiblesse humaine. De même les jansénistes qui avaient paru d'abord se confiner dans l'ascétisme, et suivre la voie étroite d'une piété excessive, redeviennent dans la vie réelle des hommes libéraux et conciliants; ils comprennent que le développement intellectuel peut se concilier avec le sentiment religieux, avec la morale, qu'il en est même le plus ferme soutien.

Si les méthodes de Port-Royal sont supérieures à celles des jésuites, il est juste de reconnaître que cette supériorité tient d'abord à la différence des temps. Les jansénistes sont venus un demi-siècle après les jésuites, alors que la langue française commençait déjà à prendre son essor. Le moment était arrivé de créer des écoles vraiment françaises. Les jésuites avaient eu à se dégager de la barbarie relative du moyen âge. Considérées comme un moment provisoire de l'histoire de l'éducation, comme un acheminement vers un système meilleur, leurs méthodes étaient dignes en partie du succès qu'elles obtinrent : leur plus grand tort est de vouloir se perpétuer. Mais la supériorité des jansénistes n'est pas seulement une question de date : ils ont mieux fait que leurs rivaux, parce qu'ils avaient sur la nature humaine des vues plus hautes et plus profondes, parce qu'ils allaient au fond des choses et prenaient la vie plus au sérieux, parce qu'ils accordaient plus d'attention aux qualités solides de l'esprit, et mettaient la noblesse, la dignité du caractère au-dessus de l'élégance superficielle des manières et du langage. Les jansénistes sont comme les stoïciens du christianisme. Ils ont dédaigné les ménagements, les artifices de la politique. Ils ont écarté dans l'homme les conventions, les modes, les bagatelles extérieures, pour saisir ce qu'il y a de plus intime et de plus essentiel dans son âme. Bien que pénétrés de la croyance chrétienne à la chute, ils ont beaucoup estimé l'homme : car c'est l'estimer beaucoup que lui demander de grands efforts et lui proposer

un but élevé. Il est vrai qu'ils ont presque nié la liberté humaine, en exagérant le dogme de la grâce; mais on peut dire qu'en faisant l'homme plus esclave de Dieu, en un sens, ils l'ont fait plus grand, plus libre devant les hommes.

II

Un des mérites de la pédagogie janséniste, c'est d'avoir introduit dans les classes l'étude de la langue française plus résolûment qu'on ne l'avait fait à l'Oratoire. Avec leur amour de la netteté et de la clarté, avec leur tendance cartésienne à ne faire étudier aux enfants que les choses dont ils peuvent se rendre compte, Messieurs de Port-Royal n'eurent pas de peine à reconnaître tout ce qu'il y avait d'absurde dans les méthodes reçues, qui faisaient passer l'enfant, sans transition, du parler de la nourrice à l'usage du latin. On poussait l'absurdité jusqu'à lui faire apprendre à épeler dans des livres latins, comme si l'apprentissage ingrat de la lecture n'était pas assez rebutant par lui-même. A ces textes inintelligibles Port-Royal substitua comme premiers exercices de lecture de bonnes traductions en français pur et élégant. M. de Sacy traduisit Phèdre et Térence; Guyot, les *Lettres* de Cicéron; d'autres les *Géorgiques* et les *Bucoliques* [1]. En elles-mêmes ces traductions pouvaient laisser à désirer, mais, comme lectures françaises, elles étaient irréprochables. C'étaient de *belles infidèles*, trop amies de la périphrase, et qui sacrifiaient l'exactitude à l'élégance. M. de Sacy, dans le titre de sa traduction, ne dissimulait pas ces infidélités : *Comédies de*

1. Voyez, par exemple, les *Fables de Phèdre traduites en françois, avec le latin à côté, pour servir à bien entendre la langue latine et bien traduire en françois*, 1647 ; les *Comédies de Térence, traduites en françois*, 1647 ; les *Lettres morales et politiques de Cicéron à son ami Attique*, 1666; la *Nouvelle traduction des Bucoliques de Virgile*, 1666, etc.

On se plaignait à Port-Royal de la tendance à parler latin en français : « Quand on n'est pas assez affermi dans sa langue, disait-on, les langues étrangères nous entraînent insensiblement à leurs expressions. »

Térence, disait-il, *rendues très-honnêtes, en y changeant fort peu de chose.* Dans une lettre de Cicéron, pour rendre ce passage latin, *Postumia tua me convenit et Servius*, le traducteur janséniste écrivait : « Madame votre femme m'ayant fait l'honneur de me venir voir avec monsieur votre fils. » Pour tout ramener au beau français, on appelait Trebatius M. de Trébace, et Pomponius devenait M. de Pomponne.

Mais, jusque dans ces défauts, il faut voir un hommage rendu à la langue maternelle. Pour la première fois, on se préoccupait sérieusement de la langue française, et on poussait jusqu'à l'excès le respect de ses tournures, de son génie propre. Surtout on comprenait qu'il faut la connaître avant d'apprendre les langues étrangères, dont elle est la clé. Aller du connu à l'inconnu, c'est là le principe de Port-Royal; c'était aussi celui du grand pédagogue allemand Coménius, qui disait spirituellement : « Apprendre le latin avant la langue maternelle, c'est vouloir monter à cheval avant de savoir marcher. » Port-Royal n'a pas seulement réformé sur ce point la pédagogie de notre pays : il a contribué à affranchir la langue française, à lui donner son allure propre, en mettant ses élèves, dès le premier jour, à l'étude du français. Si les écrivains de la première moitié du dix-septième siècle ont eu tant de peine à se débarrasser des tournures latines, comment s'en étonner, quand on sait que dans leurs classes ils avaient tous étudié le latin avant le français?

Sur ce premier point, les pédagogues de Port-Royal sont supérieurs à leur temps, mais voici où ils sont supérieurs même au nôtre. La circulaire ministérielle du 25 septembre 1872 se plaint, non sans raison, que dans notre instruction classique on redoute encore pour les écoliers l'emploi prématuré de la langue française; qu'on n'y autorise guère l'expression de la pensée personnelle qu'en prose latine ou en vers latins; qu'il n'y ait enfin d'autre exercice sérieux de composition dans la langue du pays que le discours français, auquel l'élève n'arrive qu'en rhétorique sans y avoir été graduellement préparé par des travaux plus faciles[1]. Comme conclusion, la circulaire demande que dans

1. *Bulletin*, etc., p. 583... « Pourquoi ne point arriver par des exer-

toutes les classes, depuis les plus élémentaires, l'on fasse une part judicieusement mesurée aux exercices français. Ces réformes, dignes de l'approbation la plus complète, Port-Royal ne les avait pas seulement conçues, il les avait réalisées : « Avant de les faire écrire en latin on pourra exercer les enfants à écrire en français, en leur donnant à composer de petits dialogues, de petites narrations ou histoires, de petites lettres, et en leur laissant choisir les sujets dans les souvenirs de leurs lectures;... on leur fera aussi raconter sur-le-champ ce qu'ils auront retenu de leur lecture[1]. » Ce n'était pas seulement pour que l'enfant sût mieux le français qu'on lui proposait ainsi des sujets de travail personnel dans la langue nationale : Port-Royal poursuivait un autre but encore. L'intention avouée était d'exciter de bonne heure l'esprit, de faire appel, non plus à la seule mémoire, mais au jugement de l'enfant, en l'appliquant à des compositions qui ne peuvent manquer de l'intéresser, puisque le sujet en est emprunté à son expérience familière, puisque la langue dans laquelle il les exprime est précisément celle qu'il a parlée dès le berceau.

Rien qu'à ces premiers traits nous pouvons saisir déjà le caractère général de l'instruction donnée à Port-Royal, et comprendre ce qui la distingue profondément de celle des jésuites. Dans le *Ratio studiorum* nous n'avons pas trouvé un mot qui annonçât le désir d'éveiller la réflexion personnelle et d'accroître l'intelligence. Dans les *Regulæ* de la Société de Jésus tout semble converger vers un objet unique, la connaissance des tournures et des élégances de la langue latine. Peu importe que le jeune homme soit une intelligence active et vivante, ou plutôt ce serait un danger qu'il le fût : l'essentiel, c'est qu'il devienne un bon latiniste. Au contraire, Messieurs de Port-Royal veulent que l'enfant, aussitôt qu'il en est capable, pense et réfléchisse. Voilà pourquoi ils lui proposent des exercices proportionnés à

cices progressifs aux devoirs les plus difficiles, aux discours? Pourquoi même presque uniquement des discours, comme si la forme oratoire était seule digne d'occuper les écoliers à l'exclusion de toutes les autres?... Je désire donc, concluait le Ministre, que dans toutes les classes une part, judicieusement mesurée, soit faite aux exercices français, depuis les classes les plus élémentaires. »

1. Sainte-Beuve, *Port-Royal*, t. III, p. 516.

sa jeune intelligence, et l'occupent à des choses qu'il entend et qui sont à sa portée. L'esprit de Descartes, c'est-à-dire du premier philosophe français qui ait dit nettement, avant Pascal, que toute la dignité de l'homme consiste dans la pensée, l'esprit de Descartes a pénétré dans les écoles de Port-Royal. Ce qui dirige toutes les méthodes pédagogiques des jansénistes, c'est l'idée maîtresse du *Discours de la Méthode;* c'est cette philosophie qui enseigne que la raison doit s'incliner, non devant l'autorité des belles phrases et des lieux communs rebattus, mais devant la pure et claire évidence de la vérité, la philosophie qui ne se paie pas de mots, et qui par-dessous la forme sonore et brillante s'attache aux choses elles-mêmes.

Avant d'en chercher la preuve dans l'examen des méthodes suivies à Port-Royal pour l'enseignement du latin, jetons un coup d'œil sur l'état des études grammaticales à l'époque où nous sommes, sur les réformes qu'on avait déjà tenté d'y introduire.

L'usage dominant, transmis par le moyen âge, et maintenu dans les colléges des jésuites comme dans ceux de l'Université, c'était d'apprendre les règles de la langue latine dans des grammaires écrites en latin. On devine l'embarras de l'élève. Étudier des règles abstraites de grammaire, ce qui est déjà fort difficile pour un enfant, et les étudier dans une langue dont il ne savait pas le premier mot, c'était, comme l'a dit finement Sainte-Beuve, « faire passer l'enfant par l'inintelligible pour le conduire à l'inconnu ». Après Donat, après Priscien, après les grammairiens subtils et barbares du moyen âge, Despautère était venu et depuis le commencement du seizième siècle régnait presque exclusivement dans les écoles, malgré les efforts de Ramus [1]. Son livre était une de ces grammaires où l'on prétendait enseigner le latin littéraire dans un latin barbare. Les règles

1. Le Flamand Van Pauteren, dont on a fait Despautère, né vers 1460, mourut en 1520 : il avait enseigné à Louvain, à Bar-le-Duc. Nous avons sous les yeux une édition de sa grammaire, qui date de 1535 ; *Grammaticæ Despauterianæ contextus integer*, *Parisiis*, *apud Prigentium Calvarim.* C'est donc à tort que l'on répète que « ses ouvrages furent publiés, pour la première fois, en 1537, par H. Estienne, sous le titre de *Commentarii Grammatici* ». Voyez Lantoine, *Histoire de l'enseignement secondaire*, p. 31.

qu'il contient méritent bien la réputation d'obscurité que Port-Royal leur a faite. Quelles tortures pour les jeunes esprits, appelés à les comprendre, représentent des vers comme ceux-ci, par exemple, sur les genres dans les substantifs?

Omne viro soli quod convenit, esto virile :
Omne viri specie pictum, vir dicitur esse.
Esto femineum recipit quod femina tantum :
Femina dicatur facie pictum muliebri, etc.

Et quelle contention d'esprit ne fallait-il pas pour arriver à se rendre compte des conjugaisons, sans tableaux explicatifs, avec le seul secours de ces quelques règles?

Præteritum per *ui* facit *es*, per *itum*que supinum.
Vult *xi*, *ctum*que *cio*. Facit et jacit *ecit*, et *actum*.

S'étonnera-t-on, après ces quelques exemples, des protestations de Port-Royal? « Tout déplaît aux enfants dans le pays de Despautère, dont toutes les règles leur sont comme une noire et épineuse forêt, où durant cinq ou six ans ils ne vont qu'à tâtons, ne sachant quand et où toutes ces routes égarées finiront; heurtant, se piquant et chopant contre tout ce qu'ils rencontrent, sans espoir de jouir jamais de la lumière du jour[1]. »

Avant Port-Royal, un grand esprit, « un beau génie, grand, doux, fécond, savant, universel, le Galilée de l'éducation » (ainsi le définit Michelet), le Morave Coménius (1592-1671) avait déjà essayé de décharger l'enfant du lourd fardeau que la grammaire de Despautère et les grammaires analogues faisaient peser sur ses premières années[2]. Arrêtons-nous un instant devant l'auteur du *Janua linguarum*, devant l'ancêtre des Basedow et des Pestalozzi, devant l'initiateur de la méthode intuitive. Nous nous convaincrons ainsi que la réforme accomplie à Port-Royal n'était pas isolée.

1. Guyot, cité par Sainte-Beuve, *Port-Royal*, t. III, p. 517.
2. Voyez l'appréciation des idées de Coménius dans le livre de Michelet, *Nos fils*, p. 175 et suivantes.

Dans la préface de son premier ouvrage, de cette *Porte des langues* (1631), dont le succès fut immense, qu'on traduisit chez tous les peuples, Coménius se plaint avec vivacité de la lenteur des méthodes classiques. « C'est une chose qui parle de soy mesme que la vraye et propre façon d'enseigner les langues n'a pas esté bien recognue ès escoles jusques à présent. La pluspart de ceux qui s'adonnoyent aux lettres s'enviellissoyent en l'estude des mots, et on mettoit dix ans et davantage à l'estude de la seule langue latine; voire mesmes on y employoit toute sa vie, avec un avancement fort lent et fort petit, et qui ne respondoit pas à la peine et au travail qu'on y prenoit[1]. » La première croix de la jeunesse, ajoutait-il dans son langage énergique, c'est qu'on la surcharge d'une infinité de règles de grammaires, longues, embrouillées, obscures et souvent inutiles. Le premier point de l'évangile pédagogique de Coménius, c'est donc de simplifier la grammaire, d'élaguer les règles trop verbeuses. Le second, c'est la convenance, la nécessité de n'apprendre les mots que quand on connaît les choses. « Puisque les mots sont les signes des choses, si on ne cognoit pas les choses, que signifieront-ils? Qu'un enfant me sçache réciter un million de mots, s'il ne les sçait pas appliquer aux choses, à quoy lui servira tout ce grand appareil[2]? »

Ce n'est pas que tout soit également solide dans les vues

1. Préface du *Janua linguarum reserata aurea, editio postrema*. Amsterdam, Janssonius, 1642. Cette édition contient outre le texte original latin une version allemande et une version française. Le livre avait été publié pour la première fois en 1631. Coménius le composa dans son exil, à Lissa, en Pologne. L'ouvrage eut un tel succès qu'on appelait l'auteur en divers pays, notamment en Suède, pour réformer les études. Coménius développa plus tard son système dans une foule de livres. Le *Janua* fut divisé en trois cours successifs, le *Vestibulum*, le *Janua*, l'*Atrium*. Dans le *Scholæ ludus*, Coménius présente sous forme d'actions scéniques toute la matière contenue dans le *Janua linguarum*.

2. C'est surtout dans son *Orbis sensualium pictus*, 1658, sorte d'encyclopédie d'images, où les mots sont expliqués par des figures, que Coménius a pratiqué pour la première fois, il y a plus de deux cents ans, la méthode des leçons de choses. Pour connaître à fond Coménius, il faudrait consulter aussi sa *Didactica Magna*, qui, terminée en 1632, est restée en manuscrit jusqu'en 1849.

de Coménius. Après avoir attaqué les grammaires et les grammairiens, il a le tort de critiquer la méthode qui cherche dans l'explication des auteurs le moyen le plus simple et le plus sûr d'apprendre une langue. D'après lui, Térence, Plaute, Cicéron, Virgile, Horace, « et les autres écrivains qui ont été introduits ès escoles », traitent le plus souvent de choses qui dépassent les facultés de l'enfant : en imposer la lecture à des esprits à peine formés, c'est, dit-il, vouloir pousser dans le vaste Océan une petite nacelle qui ne demanderait qu'à se jouer dans quelque petit lac. Il ajoute cette raison, tout à fait puérile, que les auteurs classiques n'ayant pas écrit sur tous les sujets, il ne suffira pas de les lire pour connaître la langue : il faudra y joindre les auteurs qui ont traité « des herbes, des métaux, de l'agriculture, de la guerre, de l'architecture... » On voit que Coménius considérait encore le latin comme une langue vivante d'un usage journalier et universel, et qu'il était entraîné par ce préjugé à exiger une connaissance parfaite du vocabulaire tout entier.

Pour remédier à ces difficultés, vraies ou fausses, qu'a donc imaginé Coménius ? Il a écrit un abrégé de la langue. Il ne fait, du reste, en cela qu'imiter un grammairien qui, « sous le nom du Collége Irlandais, à Salamanque, en Espagne », avait déjà produit un essai de ce genre, intitulé lui aussi la *Porte des langues* [1]. Cet essai, Coménius le juge insuffisant pour plusieurs motifs. Notons seulement celui-ci : c'est que l'auteur, un père jésuite, ayant surtout égard *à l'élégance* des pensées, se complaît à attribuer aux mots leur sens métaphorique plutôt que leur sens propre. Coménius s'est donc remis à l'œuvre pour mieux faire que son devancier, mais il reconnaît modestement que le mérite de l'invention première ne lui appartient pas.

1. C'était un recueil de « douze centuries » de sentences, où les mots importants de la langue latine se trouvaient réunis. Mais beaucoup de mots manquaient, et un grand nombre de sentences étaient ou insignifiantes ou absurdes. Le vrai nom de l'auteur, souvent estropié, — on l'a appelé Bathe, Batew — était W. Bath. Il mourut en 1614. Nous devons ces détails à une obligeante communication de M. R. Hebert Quick. L'ouvrage parut en 1611, sous le titre suivant : *Janua linguarum, seu modus maxime accommodatus quo patefit aditus ad omnes linguas intelligendas.*

Voici les principes essentiels qui l'ont guidé dans la composition de son œuvre : 1° D'abord, c'est une loi absolue, qu'il ne faut apprendre à l'enfant que des noms d'objets connus de lui. Coménius par conséquent distribue « l'universalité des choses par certaines classes » (il y en a cent), c'est-à-dire en un certain nombre de lectures successives, où l'enfant trouvera des mots appropriés au progrès de son intelligence.

2° La seconde préoccupation de l'auteur a été de choisir les mots les plus usités et les plus utiles. Ces mots sont au nombre de huit mille. Il les a enchâssés dans mille phrases, d'abord très-simples, très-courtes et à un seul membre, puis plus compliquées et plus longues.

3° Enfin les mots sont pris le plus possible dans leur sens propre et primitif, et ils sont combinés de façon à appeler l'attention de l'enfant, d'abord, sur les règles fondamentales de la grammaire, ensuite sur les figures et les beautés de la rhétorique.

On n'a pas de peine à saisir les caractères d'une méthode qui a surtout pour but de faciliter l'étude de la langue : pour cela, il faut suivre la marche de la nature, présenter d'abord à l'enfant, non pas la grammaire qui est la forme, mais la matière, c'est-à-dire les mots arrangés et combinés dans des phrases claires et d'une complication croissante : enfin, associer toujours le mot et l'objet, et dans l'étude des objets, directement montrés ou représentés par des images, commencer par les plus rapprochés, les plus familiers, en terminant par les plus éloignés. Tel est le résumé de la pédagogie de Coménius : pédagogie admirable, qui ne nous paraît si simple aujourd'hui, que parce qu'elle est vraie, et parce qu'elle a réussi. Que font, en effet, les innombrables auteurs de ces recueils de phrases allemandes, anglaises, et de toutes langues, où l'on échelonne les difficultés, où l'on choisit avec soin les mots les plus intelligibles, les tournures les plus simples, sinon appliquer avec plus ou moins de succès les principes de Coménius? Pour l'étude des langues modernes, de celles qu'il faut connaître à fond, de tels procédés sont excellents, et c'est pour cela qu'ils ont fait fortune. Et même quand il s'agit du latin, n'est-il pas vrai que les usages établis depuis deux siècles donnent raison dans une certaine mesure à

l'auteur du *Janua linguarum*, puisque l'on va chercher les premiers textes à expliquer dans des *Selectæ*, dans des *Morceaux choisis*, souvent dans des livres fabriqués par des modernes avec l'intention avouée de rendre les commencements faciles et d'aider à l'initiation progressive du latiniste débutant? Ce qu'il faut aimer surtout chez Coménius, ce qui lui assure un des premiers rangs dans l'histoire de la pédagogie, c'est le désir, plus vif chez lui que chez tout autre et que la scolastique n'avait pas connu, de ménager l'enfant, de se proportionner à ses forces, de le prendre tel qu'il est, avec son goût naturel pour les choses sensibles et les images. Entre le pédantisme des règles de Despautère, qui s'imposent à la mémoire sans s'inquiéter si elles sont comprises, et la méthode ingénieuse, insinuante, d'un maître qui se fait petit avec les petits, qui se refait enfant pour être compris des enfants, il y a toute la distance qui sépare l'éducation scolastique de l'éducation moderne.

Revenons à Port-Royal : nous allons retrouver dans les œuvres des jansénistes quelques-unes des inspirations de Coménius. Là aussi on s'est préoccupé de simplifier les études grammaticales; on a eu pitié de l'enfant et de sa faiblesse. D'abord Port-Royal rompt avec l'usage absurde des grammaires latines écrites en latin. Lancelot composa d'excellentes grammaires en français. « Qui est l'homme, s'écrie-t-il, qui voulût présenter une grammaire en vers hébreux pour apprendre l'hébreu? J'ai cru, par conséquent, qu'on devait donner aux enfants en français les règles de la langue latine, en les leur faisant apprendre par cœur[1]. » Sans doute Port-Royal ne va pas aussi loin que Coménius dans le dédain de la grammaire; il ne la rejette pas comme lui après l'étude des mots. Mais, du moins, il simplifie, il abrége les études grammaticales. « J'ai éprouvé, après plusieurs autres, combien est utile cette maxime de Ramus : *Peu de préceptes et beaucoup d'usage;* et qu'aussi, aussitôt que les enfants commencent à savoir un peu ces règles, il serait bon de les leur faire remarquer dans la pratique. » C'est donc par la lecture des auteurs que l'enfant com-

1. Voyez, dans la *Méthode latine* de Lancelot, l'Avis au lecteur touchant les règles de cette nouvelle méthode.

plétera l'étude théorique des règles, réduites au strict minimum. Le professeur, à propos de tel ou tel passage d'auteur, fera de vive voix les remarques appropriées. De cette façon, l'exemple, non pas l'exemple sec et sans intérêt de la grammaire, mais l'exemple vivant, expressif, recueilli dans un écrivain qu'on lit avec goût, l'exemple précèdera ou accompagnera la règle, et le cas particulier expliquera la loi générale. Méthode excellente, parce qu'elle se calque sur le mouvement réel de l'esprit, parce qu'elle proportionne la marche des études aux progrès de l'intelligence, parce que, selon le conseil de Descartes, on y passe du connu à l'inconnu, du simple au composé.

Lancelot s'est donné beaucoup de mal pour mettre en vers français les règles de ses méthodes. Il voulait éviter par là, nous dit-il, les infidélités de la mémoire : avec des règles en prose les enfants changent la disposition des paroles, et prennent un prétérit pour un autre. Mais surtout il a retranché « quantité de choses non nécessaires ». Il a fait subir à la grammaire scolastique les mêmes amputations que les auteurs de la *Logique* pratiquèrent sur la dialectique du moyen âge. De plus, il a pris un grand soin d'éclaircir les règles par toute sorte de moyens matériels, par exemple les verbes simples écrits en capitales, les règles numérotées, la différence des caractères pour les mots latins et les mots français, la division des grandes règles, enfin la distribution nette et claire de toutes les parties de l'œuvre : touchante prévoyance, où se révèle le caractère tendre et doux, malgré les rudesses apparentes, de ces maîtres « affectionnés au *soulagement* et à l'avancement des enfants [1] ». — « J'espère pour le moins que les enfants me sauront quelque gré d'avoir travaillé pour les exempter de tant de peines et d'inquiétudes qu'ils ont à apprendre Despautère, et d'avoir tâché de leur changer une obscurité ennuyeuse en une agréable lumière, et de leur faire cueillir des fleurs où ils ne trouvaient que des épines [2]. » C'était se faire un peu illusion sans doute, et le bon Lancelot témoigne ici de quelque naïveté; mais le progrès n'en était pas moins réel, le travail de l'élève était singulièrement abrégé et adouci.

1. Préface de l'édition de 1667.
2. Avis préliminaire au lecteur, p. 23.

Avouons-le cependant, la méthode de Port-Royal serait d'une application difficile dans les classes nombreuses. Dans les Petites-Écoles, où il y avait peu d'élèves, cinq ou six par classe en général, il était plus aisé qu'ailleurs de procéder par voie d'enseignement direct. Mais la chose serait impossible ou à peu près dans les colléges où les écoliers sont en plus grand nombre. Il faut bien alors de toute nécessité recourir à des livres, à des rudiments, qui contiennent tout ce que l'élève a besoin de savoir, et qu'on lui met entre les mains, en lui laissant le soin de se tirer d'affaire et de se débrouiller tout seul.

Rassurons d'ailleurs les amis de la grammaire. Port-Royal ne tombait pas dans l'excès de ceux qui veulent supprimer absolument l'étude des principes, et qui s'imaginent que l'usage suffit. « On ferait une faute égale, dit Lancelot, ou de ne vouloir point passer par les règles de la grammaire, ou de vouloir demeurer toujours dans la grammaire. *Non obstant hæ disciplinæ per illas euntibus, sed circa illas hærentibus* [1]. » C'était aussi l'avis de Nicole : « La nécessité et la difficulté de la langue latine ont donné naissance à une grande variété de méthodes, chacun prétendant que la sienne est la meilleure pour en apprendre les principes. D'autres ont cru, au contraire, que la meilleure méthode était de n'en avoir point du tout, et de mettre tout d'un coup les enfants dans la lecture des livres, en leur épargnant toutes les épines de la grammaire. Plusieurs (Montaigne par exemple) sont dans la pensée qu'il faudrait montrer le latin aux enfants par l'usage, comme les langues vulgaires, et que pour cela on les devrait obliger à ne parler que latin... Mais cette méthode ne serait pas tant le moyen d'apprendre aux enfants à parler latin, que de leur désapprendre à parler et à penser, et cette servitude les rendrait en quelque sorte stupides par la peine qu'ils auraient à exprimer leurs pensées [2]. » Ne se rendant pas bien compte des rapports secrets qui unissaient les tendances de Coménius et les siennes propres, Nicole attaque le *Janua linguarum* : « Les Français, dit-il, les Hollandais, les Allemands, les Italiens, ont fait leur idole d'un certain livre

1. Préface de l'édition de 1667.
2. Voyez Nicole, *de l'Éducation d'un prince*, p. 49



intitulé la *Porte des langues*, qui comprend tous les mots latins employés dans un discours continu et assez suivi[1]... » Et, attribuant à Coménius le dessein de supprimer tout à fait la grammaire, Nicole conclut ainsi : « La pensée de ceux qui ne veulent pas du tout de grammaire n'est qu'une pensée de gens paresseux, qui veulent s'épargner la peine de la montrer; et, bien loin de soulager les enfants, elle les charge infiniment plus que les règles, puisqu'elle leur ôte une lumière qui leur facilitait l'intelligence des livres, et qu'elle les oblige d'apprendre cent fois ce qu'il suffirait d'apprendre une seule. »

Port-Royal suit donc une voie moyenne, à égale distance de ceux qui abusent de la grammaire et de ceux qui prétendent s'en passer. C'est le même bon sens qui a guidé les maîtres des Petites-Écoles dans leurs vues sur l'étude des auteurs. Chez les jésuites et dans l'Université même, les exercices de composition latine étaient au premier rang; chez les jansénistes la scène change et le premier rôle est tenu par l'explication des auteurs. Dans son *Règlement des études,* Arnauld proteste contre l'abus des devoirs écrits[2], et demande que dans toutes les classes l'explication occupe invariablement la première heure[3] : « Il ne faut donner aux enfants des leçons et des compositions qu'autant qu'on jugera raisonnablent qu'il leur restera du temps après la lecture des textes prescrits. » Lire et par là s'emparer de la pensée, autant que des expressions, des bons auteurs, n'est-ce pas, en effet, le vrai moyen de s'instruire? Mais, dira-t-on, les enfants ne faisant presque plus de devoirs n'apprendront ni à écrire ni à parler en latin. Arnauld répond que, par l'étude des auteurs, ils apprendront les secrets de la langue au moins autant que par les méthodes ordinaires, et qu'en outre leur jugement se formera. « Les jeunes gens apprendront plus en lisant beaucoup qu'en écrivant beaucoup de dictées qui les habituent à mal parler et à mal pen-

1. Il y a quelques inexactitudes dans l'analyse que fait Nicole de la méthode du *Janua linguarum.*

2. « On a raison de reprocher à l'Université la multiplicité des devoirs écrits. » (*Règlement*, etc., p. 577.)

3. « L'explication et la rapide intelligence des auteurs classiques doivent être la première préoccupation du professeur. »

ser. Au contraire, en se remplissant la tête de beaux modèles, ils se formeront le jugement.» Le grand logicien, le dialecticien le plus vigoureux peut-être du dix-septième siècle veut qu'on fasse tourner au profit de la pensée et du raisonnement l'étude des langnes elles-mêmes, et il demande, à cet effet, que dans les classes supérieures l'explication des auteurs soit plutôt un exercice du jugement qu'une étude des mots.

Messieurs de Port-Royal attachaient une extrême importance à la traduction parlée, faite de vive voix et en classe par le professeur ou par les élèves. Le thème, pour lequel ils ne professaient pas de grandes sympathies, était à peu près exclu des classes inférieures, où il était remplacé par la version[1]. Même dans les classes plus élevées le thème n'était guère admis qu'à titre d'exercice oral (c'est précisément ce que réclame la circulaire ministérielle de 1872); le texte en était d'ailleurs emprunté à un auteur latin. La version, au contraire, fut toujours en grand honneur chez les pédagogues de Port-Royal[2]. Arnauld demande des compositions en version tous les quinze jours, ou pour le moins tous les mois. Mais on n'abusait pas à Port-Royal, comme chez les jésuites, des morceaux découpés, des textes émiettés, de ces petites versions anonymes qui ne peuvent guère servir qu'à enrichir le cahier d'expressions. Lancelot et Arnauld veulent, au contraire, comme plus tard Bossuet, que l'élève lise longuement le même ouvrage, qu'il apprenne tout Horace et tout Virgile. C'était une de leurs maximes favorites « qu'il faut longtemps nourrir l'esprit d'un même style ».

1. « Nous réserverons de faire composer nos élèves de français en latin, lorsqu'ils seront déjà fort avancés, comme étant la partie de la langue latine sans comparaison la plus difficile. » (*Méthode latine*, Avis préliminaire, p. 23.)

2. Tanneguy-Lefèvre, le père de Mme Dacier, qui professa les humanités à Saumur (de 1651 à 1672), et dont la *Méthode* fut imprimée en 1731 par les soins de Gaullyer, professeur au collége de Plessis-Sorbonne, avait sur les thèmes la même opinion que les jansénistes. « Je me garderai bien, dit-il, de suivre la manière que l'on suit ordinairement, qui est de commencer par la *composition*, c'est-à-dire par les thèmes; il n'y a rien, selon moi, qui nuise si fort à un enfant... Il faut commencer par l'explication, c'est-à-dire par une version de vive voix qui soit nette et simple. »

Port-Royal, dans ses vues sur l'enseignement du latin, a donc souvent devancé les réformateurs les plus modernes. On ne peut que répéter aujourd'hui les arguments invoqués par Arnauld pour justifier la préférence donnée à la version sur le thème. Seulement, si les arguments sont restés les mêmes, leur force s'est encore accrue, parce que les conditions de l'enseignement ont changé, parce que le latin, qui était encore au dix-septième siècle une véritable langue vivante, la langue des lettrés et des savants, le latin, depuis deux siècles, est définitivement une langue morte. Il s'agit, non plus d'apprendre à le parler, mais seulement d'apprendre à le lire. Or le thème, indispensable pour l'étude d'une langue dont on veut faire pratiquement usage, est à peine utile pour les langues dont la connaissance ne doit guère dépasser la simple lecture des textes.

Sur un autre point, Messieurs de Port-Royal sont plus hardis encore et se mettent nettement en opposition avec les méthodes des jésuites : je veux parler des vers latins. C'était le triomphe, on le sait, de l'instruction jésuitique. Ingénieux passe-temps, après tout, dont on ne peut contester l'heureuse influence sur le développement de l'imagination ! Mais les inconvénients ne surpassent-ils pas les avantages? Objet de luxe qui n'intéresse dans les classes qu'une petite minorité, une petite élite d'élèves, exercice absorbant auquel les meilleurs écoliers emploient un temps considérable sans en retirer peut-être un profit proportionné, le vers latin était à peu près supprimé à Port-Royal : « C'est ordinairement un temps perdu, dit judicieusement Arnauld, que de donner des vers à composer au logis. De soixante et dix ou quatre-vingts écoliers, il y en peut avoir deux ou trois de qui on arrache quelque chose; le reste se morfond ou se tourmente pour ne rien faire qui vaille. » Que les professeurs de rhétorique de notre temps ne se plaignent donc pas de la délicatesse de la poésie latine! En plein dix-septième siècle elle ne fleurissait pas plus qu'aujourd'hui, puisque, dans les classes les plus nombreuses (notez que les classes dont parle Arnauld sont celles des jésuites ou de l'Université), il se rencontrait à peine deux ou trois élèves pour la cultiver avec succès. Préoccupé de ces efforts stériles, de ces peines perdues, les jansénistes avaient décidé que dans les Petites-Écoles les vers latins

seraient facultatifs. Le plus souvent on se contentait, en troisième ou en seconde, d'apprendre à les mesurer, à les tourner. C'est ce que demandent encore aujourd'hui ceux que la poésie latine laisse indifférents : « La pratique du vers latin doit se réduire à quelques solides exercices sur la partie la moins contestable de la métrique et de la prosodie ancienne, et à l'analyse du mécanisme du vers dans ses rapports avec les lois de l'harmonie poétique[1]. »

Quant aux compositions en prose latine, Messieurs de Port-Royal les encourageaient avec discrétion et prudence. Que de justesse, et quelle fine appréciation de défauts trop fréquents, dans cette page de Lancelot? « La première faute, c'est que souvent on se contente que les élèves ne contreviennent pas aux règles... Il faut suivre, en effet, la grammaire; mais il faut après passer aux choses auxquelles elle doit servir de passage... Si un homme n'a que les os, ce sera un squelette, et non pas un homme. La seconde faute, c'est que, pour remédier à ce mal, on y applique un remède qui est lui-même un second mal. Afin que les élèves n'écrivent pas seulement selon les règles de la grammaire, mais encore dans la pureté de la langue, on leur met entre les mains des livres de phrases, les accoutumant à se servir des plus élégantes... C'est pourquoi ils se garderont bien, pour dire *aimer*, de mettre *amare*, mais ils mettront *amore prosequi*, *benevolentia complecti*[2]. » On détestait à Port-Royal le style affecté, trop à la mode ailleurs, « tout bigarré d'élégances et de ces tours de paroles étudiées, » et la simplicité du langage n'y était pas moins recommandée que la simplicité de l'esprit et du cœur.

On se rend maintenant compte de la place relativement restreinte qu'occupaient à Port-Royal les exercices écrits. L'exclusion des vers latins dans les hautes classes et des thèmes dans les petites, l'usage modéré des compositions en prose latine, tout cela laissait à l'élève un temps précieux, que le professeur mettait à profit pour lui faire mieux ap-

1. Circulaire du 25 septembre 1872, p. 579... « Ce genre d'exercice prend beaucoup de temps aux bons élèves : il est stérile pour les autres. Le profit qu'on en tire n'est pas proportionné à la peine qu'on se donne. »

2. *Méthode latine*, préface de 1667, p. 7.

profondir les auteurs classiques, pour exciter davantage ses réflexions personnelles, enfin pour lui transmettre des connaissances positives, telles que l'histoire, la géographie, la philosophie et les mathématiques [1]. Les langues vivantes n'étaient pas oubliées : la preuve, c'est que Lancelot composa une *Méthode espagnole* et une *Méthode italienne* [2] sur le plan de ses autres grammaires; la preuve encore, c'est que Racine, à peine au sortir des Petites-Écoles, savait l'espagnol et l'italien.

Quant au grec, l'exemple de Racine suffit encore à établir combien il était aimé et cultivé à Port-Royal. Seulement, là comme ailleurs, il souffrait du voisinage du latin. A vrai dire, l'enseignement de la langue grecque n'a jamais été sérieusement organisé dans l'instruction classique, et cela tient surtout à la difficulté de trouver place à la fois dans les études pour deux langues anciennes. C'est encore à Port-Royal qu'on a fait le plus d'efforts pour arriver à des résultats sérieux. Lancelot, en composant sa grammaire, mit à profit les travaux antérieurs, particulièrement ceux de Clénard (1536), de Ramus (1557), de Sanctius, de Vossius. La principale nouveauté de son œuvre, c'était l'emploi du français : « Il semblait bien à propos, dit-il, qu'après tant de livres écrits en grec et en latin sur ce sujet, il s'en fît aussi en français pour l'honneur de ce grand royaume [3]. » Lancelot

1. On sait que Lancelot enseignait à la fois, aux écoles de la rue Saint-Dominique-d'Enfer, le grec et les mathématiques. Arnauld composa des *Éléments de géométrie*, qui furent publiés en 1657, mais qu'on lisait en manuscrit avant cette date. La *Logique* témoigne du goût de Port-Royal pour la philosophie de Descartes. Enfin, nous verrons plus loin que Nicole, dans le traité *de l'Éducation d'un prince*, tenait quelque peu à l'histoire et à la géographie.

2. *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue italienne*, 1660. La *Méthode espagnole* parut la même année.

3. Lancelot, *Méthode grecque*, préface, p. 14, 9e édit., 1696. Voici en quels termes Burnouf rend hommage à la grammaire grecque de Port-Royal : « Cette méthode, qui contient tant de principes féconds et lumineux, tant de développements clairs et instructifs, m'a fourni, quoique ancienne, une foule de vues neuves et de vérités trop peu connues. » Elle eut un grand succès, à l'étranger comme en France : cependant, elle ne détrôna pas dans les colléges de l'Université la grammaire de Clénard, qui fut elle-même remplacée par la grammaire

se plaint que l'on ne mette pas les enfants au grec assez sérieusement ni assez tôt, et qu'on ne les y avance pas assez. « Dès qu'ils ont un peu d'entrée dans la langue latine, on devrait leur faire commencer le grec et les y avancer beaucoup, pendant qu'ils sont plus capables d'agir par mémoire que par jugement. » Lancelot voudrait, de plus, qu'on abordât directement l'étude de la langue grecque, et non, comme c'était l'usage, à travers la langue latine, par exemple dans des dictionnaires qui traduisaient le mot grec par un mot latin. Il en donnait cette excellente raison que dans ses tours la langue grecque est bien plus rapprochée de la nôtre que la langue latine. Mais Lancelot ne poussait-il pas un peu loin le goût de l'hellénisme quand il demandait que, une fois la première impulsion et le premier élan donnés à l'étude du latin, l'élève s'absorbât trois ou quatre ans dans le grec, « le maître se contentant d'entretenir les connaissances latines, déjà acquises, sans chercher à les pousser plus loin? » — « La langue grecque doit être le principal objet des occupations des élèves durant trois ou quatre années de leurs études. » Si l'on veut apprendre à fond la langue grecque, Lancelot a raison; mais est-il possible, dans les années trop courtes de la jeunesse, dans l'espace limité des études, de tant accorder à la première des langues classiques?

Louons en tout cas l'industrie et l'art que Lancelot a su déployer pour faciliter l'étude de la langue grecque. Aplanir les chemins de la science, telle est la préoccupation perpétuelle des maîtres de Port-Royal. Voilà pourquoi après la *Méthode*, où il ne prétend avoir innové que par l'*art de proposer* des règles connues [1], Lancelot publia le *Jardin des racines grecques* [2]. « Convaincu, dit-il, dans la préface de sa *Grammaire*,

de Furgault. La grammaire de Clénard, publiée en 1536, avait été revue et augmentée par Vossius, dans une édition donnée en 1655.

1. Une des principales innovations de la *Méthode grecque* de Lancelot était de réduire les déclinaisons grecques à deux, et les conjugaisons aussi à deux. Une réduction analogue avait déjà été accomplie, nous disent les grammairiens, dans l'ouvrage de Weller, publié en 1630. Lancelot ne le nomme pas. Le connaissait-il? Il est permis d'en douter. On trouve encore le système des dix déclinaisons, que Lancelot avait cru définitivement abroger, dans la grammaire de Furgault et dans celle de Gail (1812).

2. On est un peu surpris de ce titre : *Jardin des racines grecques*. On

que savoir la grammaire était peu de chose si l'on ne trouvait le moyen de *soulager la mémoire* pour la connaissance des mots, j'ai voulu donner en même temps un autre petit ouvrage, non moins utile que celui-ci, qui est un recueil de *racines grecques* mises en petits vers français. » On ne saurait nier, d'ailleurs, qu'en composant ce répertoire de mots essentiels, de mots primitifs, autour desquels se groupent aisément dans la mémoire tous les termes dérivés, Lancelot n'obéît à une inspiration analogue à celle qui avait suggéré à Coménius le *Janua linguarum*. Dans les phrases calculées du pédagogue allemand, comme dans les lignes rimées et versifiées du pédagogue français, domine le dessein de faire apprendre les mots par des procédés abréviatifs et commodes. Ajoutons que Lancelot, en écrivant les *Racines grecques*, imitait un autre ouvrage, donné en 1600, sous ce titre : *Primogeniæ voces linguæ græcæ*, par Scapula, l'abréviateur du *Thesaurus* de H. Estienne. Nous n'avons pas à apprécier au point de vue philologique un livre où abondent les erreurs, les faux radicaux, même les barbarismes, les contre-sens, les omissions graves, les étymologies absurdes [1]. Mais il n'en reste pas moins vrai qu'au point de vue tout mnémotechnique où se plaçait Lancelot, le *Jardin des racines grecques* a rendu d'incontestables services. Et à combien de générations? Trouve-t-on beaucoup de livres pédagogiques qui aient résisté pendant deux siècles au goût de la nouveauté, à la marche en avant des sciences, comme ce bon et vieux recueil de rimes naïves qu'on apprenait au dix-septième siècle et dont nous avons encore récité les décades dans notre enfance?

Un dernier service que Port-Royal rendit à la cause des études, ce fut de composer, en 1660, cette *Grammaire géné-*

ne peut croire à un calembour de la part du grave Lancelot. Serait-ce une imitation du sous-titre du *Janua linguarum*, qui était ainsi conçu: *Seminarium linguarum*, c'est-à-dire quelque chose comme *Jardin des langues?* On a vu, par une citation de Nicole, que Coménius était connu à Port-Royal.

1. Citons comme exemples d'étymologie : *abandonner*, venant de ἄπαν δοῦναι : *engin*, venant de ἄγκιστρον, à moins, ajoute Lancelot, « qu'on n'aime mieux le faire venir de *ingenium* » ; *baron*, venant de βάρος, etc.

rale et raisonnée, qui est le premier essai de la philosophie du langage[1]. Cette grammaire philosophique, dont Bacon disait déjà *qu'elle était à créer*, Arnauld et Lancelot ont le mérite de l'avoir écrite. Sans doute, comme on l'a remarqué, s'essayer à une grammaire générale à pareille époque, alors qu'on ne connaissait qu'un petit nombre de langues, c'était une entreprise hasardée : c'était vouloir construire une physique sans expériences, sans faits. La base était, en effet, un peu fragile : les connaissances philologiques de Port-Royal trop courtes, par la faute des temps. Mais il n'est jamais trop tôt pour se mettre à la philosophie des choses, pour réfléchir sur les lois générales qui gouvernent les faits. A des essais insuffisants succèdent des essais plus heureux, que les premiers ont rendus possibles. D'ailleurs, Port-Royal a réussi en partie: « Il nous a fait voir les lois du langage dans la raison même qui est commune à tous les hommes, quels que soient d'ailleurs les diversités extérieures des signes et les caprices de l'usage dans chaque pays[2]. » La *Grammaire générale*, presque universellement appréciée et même admirée, a introduit plus de précision, plus d'exactitude dans les grammaires particulières qui sont venues après elle. Après avoir adouci le plus possible pour le linguiste débutant l'amertume des premières études grammaticales, après s'être faits petits pour les petits[3], les maîtres

1. Lancelot, dans la préface, dit que les réflexions dont se compose l'ouvrage appartiennent à un de ses amis (Arnauld) ; il n'aurait été que le rédacteur. Rollin attribue l'ouvrage à Arnauld seul, dans l'éloge qu'il fait « de la grammaire de M. Arnauld, où l'on reconnaît le profond jugement et l'esprit sublime de ce grand homme ».

2. M. D. Nisard, *Histoire de la littérature française*, t. II, p. 286.

3. Même dans la *Grammaire générale*, on trouve, à côté des considérations les plus hautes sur les rapports du langage et de la pensée, la preuve des efforts constamment tentés à Port-Royal pour rendre les études plus faciles aux enfants. Ainsi le chapitre VI de la première partie contient l'exposition d'une nouvelle manière d'apprendre à lire, qui a gardé le nom de *méthode de Port-Royal*. Ce qui rend maintenant la lecture plus difficile, y est-il dit, c'est que, chaque lettre ayant son nom, on la prononce seule autrement qu'en l'assemblant avec d'autres. Par exemple, si l'on fait assembler *fry* à un enfant, on lui fait prononcer *ef, er, y greo*, ce qui le brouille infailliblement. Port-Royal propose donc de n'apprendre aux enfants à connaître les lettres que par le nom de leur prononciation réelle, de ne nommer les

de Port-Royal ne craignaient pas de s'élever aux plus hautes considérations, aux vues les plus générales, et la *Grammaire raisonnée* venait admirablement résumer, en les coordonnant, les études grammaticales, pour préparer l'éducation philosophique de l'esprit, pour collaborer d'avance avec la *Logique* [1].

N'insistons pas plus longtemps sur les études de Port-Royal. Les réformes accomplies par les solitaires attendirent longtemps avant d'être accueillies, avant de tomber dans le domaine commun : quelques-unes attendent encore [2]. Combien de temps furent conservées les vieilles grammaires, compliquées et obscures, avec leurs dix déclinaisons et leurs treize conjugaisons, comme la grammaire grecque de Clénard ? Combien de temps dura pour le malheur des enfants l'usage ridicule de leur faire apprendre le latin dans des rudiments écrits en latin ? Vers la fin du siècle, Malebranche pouvait encore renouveler les protestations de Port-Royal : « N'est-il pas évident, disait-il, qu'il faut se servir de ce qu'on sait pour apprendre ce qu'on ne sait pas, et que ce serait se moquer d'un Français que de lui donner une grammaire en vers allemands pour apprendre l'allemand ? Cependant, on met entre les mains des enfants les vers latins de Despautère pour leur apprendre le latin, des vers obscurs

consonnes que par leur son naturel, et, quand elles en ont plusieurs, par le son le plus ordinaire. En outre, il demande qu'on leur apprenne à prononcer à part, et sans épeler, les syllabes *ce*, *ci*, *ge*, *gi*, *tia*, *tié*, *tii*, etc. Il semble résulter d'une lettre de Jacqueline Pascal que c'est Pascal lui-même qui avait eu l'idée de cette méthode. (Voyez Cousin, *Jacqueline Pascal*, p. 256.) Quoi qu'il en soit, la méthode était suivie dans les écoles du monastère. En 1756 Duclos constatait que la routine l'avait empêchée de triompher ; mais il observait aussi que les inventeurs du bureau typographique avaient profité des réflexions de Port-Royal pour donner aux lettres leur dénomination la plus naturelle, *je*, *be*, *re*, etc.

1. Voyez, dans la traduction de la *Logique* de Bain, Paris, 1875 (*Préface* du traducteur), nos observations sur les qualités et les défauts de la *Logique* de Port-Royal.

2. La jalousie fut une des causes qui empêchèrent le succès immédiat. « Les nouvelles méthodes donnèrent de la jalousie et commencèrent à alarmer des gens qui avaient usurpé la domination entière des belles-lettres. *Venient Allobroges*, disaient-ils, *et tollent regnum nostrum et gentem.* » (Supplément au *Nécrologe*, p. 53.)

en toute manière à des enfants qui ont même de la difficulté à apprendre les choses les plus faciles. La raison et l'expérience sont visiblement contre cette coutume, car les enfants sont très-longtemps à apprendre mal le latin. Néanmoins, c'est une témérité que d'y trouver à redire. Un Chinois qui saurait cette coutume ne pourrait s'empêcher d'en rire, et dans cet endroit de la terre que nous habitons les plus sages et les plus savants ne peuvent s'empêcher de l'approuver[1]. »

III

Jetons maintenant un coup d'œil sur la discipline des Petites-Écoles, sur l'esprit général qui animait les jansénistes dans leurs rapports avec l'enfance et la jeunesse. La charité en fait le fonds, mais dans les détails il y a des excès à reprendre, des erreurs à relever. Il n'en est pas de la discipline morale de Port-Royal comme de ses méthodes d'enseignement, qui sont le plus souvent irréprochables : ici l'éloge ne va pas sans quelques réserves.

Quand on se rappelle les théories des jansénistes sur la prédestination, ce dogme redoutable qui nous condamne d'avance et sans appel à des peines éternelles, ou nous réserve pour le salut; quand on voit avec quelle profondeur de conviction ils s'attachaient à la doctrine de la chute, et par suite à l'idée de la perversité naturelle de l'homme, on est tout d'abord disposé à croire que les solitaires de Port-Royal faisaient passer dans leurs relations avec les enfants et les jeunes gens quelque chose de l'austérité un peu sombre, de la rigidité excessive qu'ils professaient et pratiquaient vis-à-vis d'eux-mêmes. A cette question, l'homme est-il bon ou mauvais? Port-Royal répond : L'homme est mauvais. « Aussitôt que les enfants commencent à avoir la raison, on ne remarque en eux que de l'aveuglement et de la faiblesse : ils ont l'esprit fermé aux choses spirituelles, et ne les peuvent comprendre. Mais, au contraire, ils ont les yeux ouverts pour le mal; leurs sens sont susceptibles de toute sorte de corruption, et ils ont un poids naturel qui les y porte.

1. Malebranche, *de la Recherche de la vérité.*

avec violence[1]. » Un autre janséniste, Varet, dans son livre sur l'éducation des enfants, publié en 1668, livre un peu naïf et où se marquent nettement, comme dans un miroir qui enlaidirait, les mauvais aspects du jansénisme, — par exemple, cette crédulité fanatique d'où sortiront au dix-huitième siècle les miracles du diacre Pâris, — Varet dit à sa sœur pour laquelle il écrit : « Vous devez considérer vos enfants comme tout enclins et portés au mal. Leurs inclinations sont toutes corrompues, et n'étant pas gouvernées par la raison elles ne leur feront trouver de plaisir et de divertissement que dans les choses qui portent aux vices[2]. »

Ne discutons pas les exagérations de ce pessimisme rigoureux : cherchons seulement quelles en furent les conséquences dans le régime disciplinaire des Petites-Écoles. La doctrine de la perversité originelle de l'homme peut produire des résultats inverses et diriger en deux sens opposés la conduite pratique de ceux qui l'acceptent. Ou bien, en effet, elle leur inspire d'être sévères pour des êtres foncièrement gâtés et vicieux, ou bien elle les excite à la pitié, à la tendresse, pour ces créatures déchues qui souffrent d'un mal incurable. C'est ce dernier parti qu'ont pris les solitaires de Port-Royal. Ils furent aussi doux, aussi bons pour les enfants confiés à leurs soins, qu'ils étaient en théorie durs et rigoureux pour la nature humaine. En présence de leurs élèves, ils se sont sentis touchés d'une tendresse infinie pour ces pauvres âmes malades qu'ils au-

1. Voyez le petit écrit de M. de Sainte-Marthe, *Raisons de l'institution des Petites-Écoles*. (Supplément au *Nécrologe*, p. 48.)

2. *De l'Éducation chrétienne des enfants*. Paris, 1668. Voici quelques-unes des recommandations de Varet : « Votre principal soin doit être de cultiver la mémoire de vos enfants, et de leur faire apprendre par cœur le plus de choses possibles » (p. 106). « S'ils ont quelques infirmités et quelques maladies, quoique vous n'épargniez rien secrètement pour les soulager et pour les guérir, tâchez néanmoins de leur faire aimer les souffrances » (p. 114). « J'estime que la rigueur recommandée par l'Écriture sainte s'exerce bien plus parfaitement et mieux selon l'esprit de Dieu par le refus d'un baiser ou des caresses ordinaires que par les verges » (p. 115). Varet proteste avec vivacité contre le droit d'aînesse et demande qu'on garde entre les enfants une parfaite égalité (p. 140).

raient voulu guérir de leurs maux et relever de leur chute au prix de tous les sacrifices : « Je voudrais que vous puissiez lire dans mon cœur quelle est l'affection que je porte aux enfants[1] », disait Saint-Cyran, et cette affection profonde, tous les maîtres de Port-Royal l'ont connue et ressentie.

L'idée de la méchanceté native de l'homme eut encore à Port-Royal un autre résultat. Elle accrut le zèle des maîtres : elle les décida à multiplier leurs soins, leur vigilance, afin de surveiller dans les jeunes âmes, d'y étouffer, quand la chose est possible, les semences de mal que le péché y a déposées. Quand on se charge de la difficile mission d'une éducation morale, il est peut-être dangereux d'avoir trop de confiance dans la nature humaine, de se faire de ses qualités et de ses dispositions une opinion trop favorable ; car alors on est tenté d'accorder à l'enfant une trop grande liberté, et de pratiquer la maxime : « Laissez faire, laissez passer. » Il vaut mieux pécher par l'excès contraire, l'excès de la défiance : dans ce cas, en effet, comprenant les dangers qui menacent l'enfant, on veille sur lui avec plus d'attention ; on l'abandonne moins à l'inspiration de ses caprices ; on attend davantage de l'éducation ; on demande à l'effort, au travail, ce qu'on juge la nature incapable de produire par elle-même.

(La vigilance, la patience, la douceur, voilà les instruments de discipline des maisons de Port-Royal.) Il n'y avait presque pas de punitions aux Petites-Écoles. « Parler peu, beaucoup tolérer et prier encore davantage », voilà les trois choses que Saint-Cyran recommandait. La menace de renvoyer les enfants à leurs parents suffisait à maintenir l'ordre dans un troupeau d'ailleurs peu nombreux. On renvoyait, en effet, tous ceux qui auraient pu donner de mauvais exemples : système d'élimination excellent quand il est pra-

1. Cité par Sainte-Beuve, *Port-Royal*, t. III, p. 468. Dans une lettre à M. de Sacy, rapportée par Fontaine (*Mémoires*, t. II), Lancelot marque bien quel était chez les maîtres de Port-Royal l'*amour* et la *dévotion* de *l'enfance*. « ..... La conduite de la moindre âme a quelque chose de plus grand et de plus difficile que celle de tout l'univers. Quintilien, quoique païen, a reconnu que la première chose qu'un précepteur doit faire est de se considérer *comme un père* à l'égard de ses écoliers... Il faut que les précepteurs s'estiment heureux de sacrifier leurs travaux, leurs intérêts et leur vie pour ces petits que Dieu leur a confiés...

ticable. Les pieux solitaires supportaient sans se plaindre des fautes où ils voyaient les conséquences nécessaires de la chute originelle. Pénétrés d'ailleurs comme ils l'étaient du prix des âmes humaines, leur tendresse pour les enfants était mêlée d'un certain respect. On se rappelle que le *Ratio studiorum* des jésuites demandait qu'on ménageât les écoliers, parce que ces écoliers devenus grands seront les dispensateurs du pouvoir et de la fortune, et par suite les protecteurs utiles ou les ennemis redoutables de l'ordre tout entier. Ces calculs étaient inconnus à Port-Royal, et si les jansénistes avaient des égards pour leurs écoliers, c'était pour des motifs d'un ordre plus élevé : c'est qu'ils voyaient dans les enfants des créatures de Dieu, des êtres appelés dans l'éternité à une destinée sublime ou à des peines terribles.

Les jansénistes ont gardé, non sans raison, je ne sais quelle réputation de tristesse. Ils essayaient cependant dans leurs colléges d'égayer les enfants le plus possible, de les mettre en « belle humeur »; le mot est de Lancelot [1]. Les récréations étaient longues. On accordait beaucoup aux exercices du corps. On savait que pour assurer le succès des études il faut maintenir l'esprit dans un état général de sérénité et de gaieté [2]. Voici le tableau riant, tracé par un historien, de la vie que menaient à Port-Royal-des-Champs écoliers et professeurs : « Jusqu'à douze ans, dit M. Émond, l'auteur de l'*Histoire du collège Louis-le-Grand,* on occupait les élèves des éléments de l'histoire sainte, de la géographie et du calcul, sous forme de divertissement, de façon à développer insensiblement leur intelligence, sans la fatiguer. A douze ans commençait le cours d'études. L'heure des exercices était réglée, mais non pas d'une manière absolue. Si l'étude empiétait quelquefois sur la récréation, la ré-

1. Lancelot, dans sa lettre déjà citée à M. de Sacy, nous dit que, si les enfants étaient délicats, il les faisait lever tard ; après la prière, ils se promenaient dans le jardin pour se fortifier. « Leur travail (trois heures le matin et deux heures et demie après dîner) se fait presque en se divertissant, ajoute-t-il, parce qu'ils ne travaillent jamais seuls, et qu'ils ne cherchent rien dans les livres. On est leur dictionnaire vivant, leur règle, leur commentaire : tout se fait par la parole. »

2. « Les jours de pluie, les élèves prenaient leurs ébats dans une salle où il y avait, à leur intention, toute sorte de jeux. » Voyez quelques autres détails intéressants dans le livre de M. Vérin, p. 13 et suiv.

création avait son tour; on prenait conseil de l'à-propos. L'hiver, quand le temps le permettait, le maître faisait sa leçon en se promenant avec ses élèves. Ceux-ci le quittaient pour gravir les collines ou courir dans la plaine, puis ils revenaient pour l'entendre. L'été, la classe avait lieu sous l'ombrage touffu des arbres, au bord des ruisseaux. On expliquait Virgile et Homère; on commentait Cicéron, Aristote, Platon et les Pères de l'Église. L'exemple de leurs maîtres qu'ils avaient sous les yeux, les entretiens et les instructions familières, tout ce qu'ils voyaient, tout ce qu'ils entendaient, inspirait aux jeunes gens le goût du vrai et du beau[1]. »

Jusqu'ici, nous n'avons eu qu'à louer; mais voici un point où se dévoilent des tendances fâcheuses. Les jansénistes

1. Voici quelle était, d'après le *Règlement* de M. Wallon de Beaupuis, la journée scolaire à l'école du Chesnai. Le lever avait lieu à cinq heures pour les grands, à six heures pour les petits. On se levait promptement, on se mettait à genoux, puis on s'habillait en silence. A six heures, prière commune : « ensuite chacun s'en retourne à sa table pour étudier jusqu'à sept heures ». A sept heures on dit sa leçon; à huit heures, on déjeune. Seconde étude de huit heures et demie à dix heures; de dix à onze heures classe ou leçon : elle consistait pour les grands à dire par cœur leur leçon de grec (trois grandes pages in-folio de Plutarque !) ou à lire leur composition latine; pour les petits à traduire Tite-Live, Justin, Sulpice Sévère. « Ils ne vont pas à la messe tous les jours, surtout les petits, jusqu'à ce qu'ils soient assez sages pour cela. » A onze heures, nouvelle prière et examen de conscience. Après cela on va au réfectoire; pendant le dîner des lectures sont faites dans l'histoire des Juifs, de l'Église, de Rome, dans l'histoire de France. La récréation (une bonne heure et demie) avait lieu, quand cela était possible, dans un enclos spacieux, à l'ombre des allées du bois; en hiver dans une grande salle, où il y avait un beau *billard*, un *trictrac*, des *dames*, des *échecs* et des *cartes*, mais des cartes spéciales destinées à enseigner l'histoire des conciles, des empereurs et des papes. Après la récréation, on répétait « ce qu'on avait lu de l'histoire », et l'on s'entretenait de géographie. Puis nouvelle étude, jusqu'au goûter qu'on apportait à trois heures : les uns « écrivaient leur exemple », les autres copiaient leur glose de Virgile; d'autres enfin lisaient quelques bons livres. A trois heures et demie, nouvelle leçon qui durait jusqu'à six heures. Alors venait le souper, une nouvelle récréation d'une heure et demie, enfin le coucher à neuf heures. Voyez *Supplément au Nécrologe*, p. 56.

n'ont pas évité jusqu'au bout les conséquences funestes que contenaient en germe leurs théories pessimistes sur la nature humaine. Ils sont tombés dans des excès de prudence ou de rigorisme; ils ont poussé la gravité et la dignité jusqu'à une raideur un peu farouche. A Port-Royal, il était défendu aux élèves de se tutoyer[1]. Les solitaires n'aimaient pas les familiarités, fidèles en cela à l'*Imitation de Jésus-Christ*, où il est dit quelque part qu'il ne convient pas à un chrétien d'avoir de la familiarité avec qui que ce soit[2]. Les jeunes gens étaient donc élevés dans des habitudes de respect mutuel, qui peuvent avoir leur bon côté, mais qui ont le tort grave d'être un peu ridicules chez des enfants, puisqu'elles les forçaient à vivre entre eux comme de *petits messieurs*, en même temps qu'elles sont contraires au développement de ces amitiés intimes, de ces attachements durables dont tous ceux qui ont vécu au collége connaissent la douceur et le charme.

L'esprit d'ascétisme de Port-Royal est connu : nous le verrons se manifester surtout dans les instructions de Jacqueline Pascal sur l'éducation des filles. Varet, dans son livre déjà cité, condamne absolument les plaisirs mondains. « Les bals, écrivait-il, sont des lieux infâmes où les jeunes filles se prostituent aux yeux et aux désirs de ceux qui y entrent[3]. » Ce saint homme va jusqu'à réprouver, comme une occasion trop fréquente de péché, la promenade en public! Et ce ne sont pas seulement les membres obscurs de la société qui se laissaient aller à ces exagérations : c'est Lancelot lui-même, qui, par révolte contre l'esprit du monde, refusait de conduire à la comédie les princes de Conti, dont il était devenu le précepteur après la destruction des Petites-Écoles.

Ce qui était peut-être plus grave encore, c'est qu'à Port-Royal on supprimait de parti pris l'émulation, de crainte d'éveiller l'amour-propre. C'est Dieu seul, disait-on, qu'il

1. « On les avait tellement habitués *à se prévenir d'honneur* les uns les autres, que jamais ils ne se tutoyaient. »

2. *Imitation*, I, 8.

3. Varet, ouvrage cité, p. 191. Au chapitre suivant, Varet déclare que la comédie est « un divertissement dangereux, indigne d'un chrétien ».

faut louer des qualités et des talents que manifestent les hommes : « Si Dieu a mis quelque bien dans l'âme d'un enfant, il faut l'en louer et garder le silence[1]. » Par ce silence calculé on se mettait en garde contre l'orgueil; mais si l'orgueil est à craindre, la paresse l'est-elle moins? Et, lorsqu'on évite à dessein d'aiguillonner l'amour-propre par l'appât des récompenses, par un mot louangeur placé à propos, on risque fort de ne pas surmonter la mollesse naturelle à l'enfant, de n'obtenir de lui aucun effort sérieux. Le plus grand des amis de Port-Royal, Pascal, disait : « Les enfants de Port-Royal, auxquels on ne donne point cet aiguillon d'envie et de gloire, tombent dans la nonchalance[2]. » Par là, mais par là seulement, les jansénistes sont inférieurs aux jésuites, qui, avec moins d'élévation, mais plus de finesse, ont compris par quels moyens, par quels encouragements accordés à l'amour-propre, il fallait exciter et stimuler la nature humaine. Admirons, sans doute, ces maîtres chrétiens qui comptaient avant tout, pour assurer le progrès de leurs élèves, sur le secours de Dieu, sur les prières qu'ils lui adressaient; ces sages de Port-Royal qui, avant d'entrer en classe, s'agenouillaient dans leur cellule, et priaient Dieu longuement, avec ferveur, pour qu'il bénît leurs efforts. La force et l'autorité morales ne pouvaient manquer d'être grandes chez des hommes qui, lorsqu'ils s'adressaient à la jeunesse, se relevaient de prier Dieu pour elle[3]. Mais il ne faudrait pas, cependant, qu'une confiance excessive dans le secours divin nous fît oublier et négliger les forces de la nature humaine; ou, plutôt, c'est dans la nature même, habilement dirigée, qu'il faut solliciter et provoquer à l'action la puissance divine et providentielle. Il y a dans l'âme de l'homme des instincts de progrès, des dispositions pour le bien, qu'il faut savoir exciter et développer. C'est commettre une faute grave, en matière d'édu-

1. Quintilien disait, au contraire : « Je veux un enfant que la louange excite, qui aime la gloire, qui pleure d'être vaincu. » (I, 3.)

2. Pascal, *Pensées*, édit. Havet, 1866, t. II, p. 164. Il est vrai que la réflexion de Pascal débute ainsi : « L'admiration gâte tout dès l'enfance. Oh ! que cela est bien dit ! qu'il a bien fait ! qu'il est sage, etc. ! »

3. « Nous ne parlons jamais à nos élèves sans avoir prié Dieu », disait Jacqueline Pascal.

cation, que de négliger les ressources naturelles. Compter sur Dieu est bien : mais il est bien aussi de compter sur l'homme et d'utiliser les richesses que Dieu met dans ses mains pour qu'il s'en serve, et que, s'en servant, il devienne meilleur !

IV

L'éducation des filles à Port-Royal mérite une mention spéciale. Nous savons avec précision ce qu'elle a été, grâce aux *Constitutions du monastère* rédigées par la mère Agnès Arnauld, et au *Règlement pour les enfants*, œuvre de Jacqueline Pascal, en religion sœur Sainte-Euphémie [1]. Plusieurs détails sont à louer dans ce plan d'éducation. L'ensemble, cependant, ne saurait nous satisfaire, parce que l'idéal monastique y domine : si remarquables dans l'éducation intellectuelle des jeunes hommes, les solitaires de Port-Royal n'ont presque rien fait pour l'instruction des jeunes filles [2].

Le chapitre XVI des *Constitutions* nous apprend dans quelles conditions était donnée à Port-Royal l'instruction des petites filles. On ne cherchait pas à en avoir un grand nombre. Le but des religieuses n'était pas d'accaparer, de dominer, mais seulement de faire le mieux possible dans les limites des forces restreintes dont on disposait [3]. Comme on voulait s'acquitter convenablement d'une grande tâche,

1. Voyez les *Constitutions du monastère de Port-Royal du Saint-Sacrement.* Édit. de 1721, Paris. A la suite des *Constitutions* se trouve le *Règlement pour les enfants*, de Jacqueline Pascal. Jacqueline l'avait rédigé vers 1657 en sa qualité de maîtresse des novices et de sous-prieure.

2. Sainte-Beuve nous paraît se tromper (chose si rare chez lui) lorsqu'il dit : « L'éducation des jeunes filles de Port-Royal avait en son genre autant d'excellence que l'éducation donnée aux jeunes garçons. » (*Port-Royal*, t. IV, p. 115.)

3. On poussait fort loin la réserve et rien ne ressemblait moins au *compelle intrare* : « Les religieuses ne désireront pas de recevoir de petites filles, et n'useront d'*aucune induction* envers les parents pour faire qu'ils les donnent. »

on n'admettait pas plus de douze petites filles au-dessous de dix ans. Le nombre des enfants élevés à Port-Royal était cependant un peu plus considérable, « parce que, dix ans passés, elles ne sont plus comptées pour petites : de sorte qu'on en pourra prendre de plus jeunes à la place de celles-ci, les plus âgées donnant beaucoup moins de soin et d'occupation que les plus petites ».

Ce n'étaient pas les enfants riches, destinés à une grande situation, qu'on accueillait le plus volontiers, c'étaient au contraire les orphelines, les petites filles pauvres de trois ou quatre ans. Rien n'est touchant comme de voir avec quelle délicatesse les *Constitutions* s'emploient à développer chez les sœurs, chargées de veiller sur ces enfants, chez des vierges et presque des saintes, les sentiments d'une affection presque égale à l'affection maternelle. Sans doute rien ne peut remplacer la nature, rien ne peut se substituer à la tendresse instinctive de la vraie mère. Mais tout ce que la charité peut faire, elle le faisait à Port-Royal. Les sœurs vaquaient à tous les soins matériels que réclament les enfants. « Qu'elles prennent pour leur partage de faire subsister le petit corps des enfants par tous les soins qui lui sont nécessaires. » Les institutrices de Port-Royal n'étaient pas seulement des théologiennes, discutant pédantesquement sur la grâce : c'étaient les nourrices, les servantes de leurs enfants, les servantes du corps, comme de l'esprit.

La sévérité janséniste reparaît pourtant sur quelques points et contrarie les mouvements de l'affection humaine. N'est-ce point, par exemple, associer des préceptes contradictoires que demander aux sœurs de se faire aimer de leurs enfants, de les aimer aussi, et en même temps ne pas permettre « que les enfants les caressent trop et qu'elles s'attachent trop à elles » ? « Une fillette de quatre ans comprendra-t-elle, quand il s'agit de la bonne sœur qui la soigne, qui veille sur son sommeil, qui dirige ses pas, qu'elle « doit l'aimer comme sa maîtresse et non comme une personne particulière » ?

C'est jusqu'à seize ans que l'on gardait les jeunes filles, mais en se réservant le droit de les congédier plus tôt, si elles avaient l'humeur vaine ou mondaine. Les orphelines seules pouvaient être autorisées à séjourner plus longtemps 18

I

dans le monastère. On ne songeait pas à violenter leur vocation, à les faire religieuses malgré elles. Du moins les *Constitutions* l'affirment : « C'est à Dieu de disposer si elles seront religieuses ou du monde. » Il est permis de penser cependant que dans la pratique on s'écarta quelquefois de cette discrétion si louable. L'histoire de l'infortunée Mlle de Roannez suffirait à prouver que le prosélytisme de Port-Royal faisait des victimes même hors du cloître. Comment croire que ce prosélytisme abdiquât *intra muros?*

Les *Constitutions* nous apprennent encore que les élèves, placées dans un appartement séparé, y vivaient sous la direction d'une maîtresse « qui les instruira en la vertu : à laquelle on donnera des aides pour leur enseigner à lire, à écrire, à travailler *en* linge et à d'autres ouvrages utiles, et non *de ceux* qui ne servent qu'à la vanité [1]. » Mais, si l'on veut entrer dans l'intimité de l'éducation féminine à Port-Royal et voir les maîtresses vraiment à l'œuvre, il faut étudier le *Règlement pour les enfants,* de Jacqueline Pascal.

On serait tenté de supposer que l'austérité habituelle aux religieux et aux religieuses de Port-Royal s'est adoucie et relâchée quand ils ont eu à diriger des jeunes filles : il n'en est rien. La sévérité du *Règlement* est telle, que l'éditeur (M. de Pontchâteau probablement), dans un avertissement remarquable, avoue qu'il ne sera pas toujours facile ni utile de l'appliquer dans toute son exactitude : « Car il peut se faire que tous les enfants ne soient pas capables d'un si grand silence et d'une vie si tendue, sans tomber dans l'abattement et dans l'ennui, ce qu'il faut éviter sur toutes choses; et que toutes les maîtresses ne puissent pas les entretenir dans une si exacte discipline, en gagnant en même temps leur affection et leurs cœurs, ce qui est tout à fait nécessaire pour réussir dans leur éducation. » Et il conclut en citant ces belles paroles d'un pape, qui recommandait l'alliance de la sévérité et de la douceur : *Sit rigor, sed non exasperans, sit amor, sed non emolliens.*

De ces deux termes « rigueur » et « amour », c'est le premier qui semble avoir dominé dans les écoles de filles à Port-Royal. Il n'est plus question, par exemple, de rendre

1. *Constitutions*, p. 94.

le travail facile et agréable : ce serait là une complaisance coupable pour la concupiscence humaine. Trompée par ses croyances ascétiques, et disposée à voir dans le plaisir le plus innocent un germe de perdition et la racine du mal, sœur Sainte-Euphémie recommande à ses élèves de travailler surtout aux choses qui les rebutent le plus, parce que le travail qu'elles font plaira d'autant plus à Dieu qu'il leur plaira moins[1]. L'idée de la mortification nécessaire est partout présente. On se défie de la parole, de la conversation, de la sociabilité. On se défie surtout des amitiés et des tendresses humaines. Le silence le plus parfait est imposé aux *petites sœurs,* c'est-à-dire aux élèves, pendant qu'elles s'habillent et se peignent, pendant les repas, pendant les promenades qui suivent en été l'*Angelus* du soir[2]. La surveillance ne se relâche jamais. « Les élèves sont toujours accompagnées partout. » Même dans les récréations, tout ce que disent les élèves doit être entendu de la maîtresse. « On ne leur permet point d'être séparées les unes des autres et encore moins d'être deux ou trois ensemble. » Elles ne jouent ou ne se promènent que par groupes. La toilette doit être terminée le plus lestement possible, afin qu'on ne s'habitue pas à « orner un corps qui doit servir de pâture aux vers. » A table, il faut manger de tout indifféremment, et commencer par ce qu'on aime le moins, par esprit de pénitence. De plus, on doit toujours tenir les yeux baissés, sans regarder de côté et d'autre. Ce qui est plus grave, Jacqueline Pascal, fidèle à l'esprit mystique de son frère, interdit aux jeunes filles les manifestations extérieures de l'amitié, et par suite, je le crains, l'amitié ellemême. « Nos élèves évitent toute sorte de familiarité les unes envers les autres, comme de se caresser, baiser ou toucher sous quelque prétexte que ce puisse être[3]. »

Mais à côté de ces préceptes qui s'adressent à « des enfants de colère[4] », et où l'on entend comme le retentis-

1. *Règlement pour les enfants*, p. 390.
2. *Ibid.,* pp. 386, 396, 401.
3. *Ibid.*, p. 400.
4. « Tant que les filles auront un cœur tel que celui qu'elles ont, c'est-à-dire un cœur tiré d'Adam et infecté d'amour-propre, il s'y élèvera toujours des pustules d'envie, de jalousie, de malignité. » Voyez

sement du dogme de la chute et de la corruption originelle, au milieu de ces pratiques un peu décourageantes où la nature est traitée comme une rebelle qu'il faut museler, éclatent de temps en temps des paroles plus douces. L'amour reprend ses droits, et sœur Sainte-Euphémie, résumant l'expérience de ses quatre années d'enseignement, nous apparaît comme une mère compatissante qui chérit ses enfants, et qui, tout en dissimulant sa faiblesse, sait au besoin devenir tendre pour elles. « On ne laisse pas néanmoins d'en avoir pitié, et de s'accommoder à elles le plus qu'on peut, mais sans qu'elles aient connaissance qu'on a cette condescendance. » Et ailleurs, après avoir dit qu'il faut les empêcher d'être trop délicates pour les repas, elle ajoute avec une sollicitude touchante : « Il faut les exhorter à se nourrir suffisamment pour ne pas se laisser affaiblir : c'est pourquoi on prend bien garde si elles ont assez mangé. » Voici encore un trait qui peint mieux que tout commentaire ce mélange perpétuel de préoccupation chrétienne et de bonté maternelle : « Aussitôt qu'elles sont couchées, il faut, dit le *Règlement*, les visiter dans chaque lit en particulier, pour voir si elles sont couchées avec la modestie requise, et aussi pour voir si *elles sont bien couvertes en hiver*. »

Comment s'étonner que dans un monastère les offices et les cérémonies tiennent une place considérable, exagérée? Mais ce qu'on aime à constater, du moins, c'est l'esprit de franchise qui distingue la dévotion janséniste. Ailleurs on a vu et l'on voit encore les pratiques imposées de force, sans qu'on s'inquiète de savoir si elles recouvrent l'indifférence ou la piété, si elles sont un masque ou un visage; et la fréquentation des offices, l'usage des formules, sont recommandés même aux incrédules comme une recette infaillible pour arriver à la foi. A Port-Royal, il en est autrement : les jansénistes veulent que l'âme croie, que le cœur soit véritablement épris de Dieu, avant qu'on en vienne aux superfluités de la dévotion. Les jansénistes ont peur

Nicole, Lettre à Mme Aubry pour l'éducation de ses filles, *Lettres choisies*. Liége, 1706, p. 371. Nicole n'a pas toujours bon goût : il développe la comparaison des pustules pendant plus de trois pages. C'est l'influence du style théologique qui l'égare ici.

de l'hypocrisie, « ce qu'il faut éviter sur toutes choses ». En dehors de la messe, aucun office n'était obligatoire pour les élèves. L'assistance aux offices de *tierce* et aux vêpres est accordée comme une grâce à celles qui en témoignent le désir. « On les exhorte de n'y point aller si elles n'en ont dévotion... Les plus grandes vont à vêpres (dans la semaine), si elles méritent qu'on leur fasse cette grâce. » On voit dans quel sens noble et grave les institutrices de Port-Royal entendent la religion, préférant l'abstention à une obéissance hypocrite, à une piété feinte et du bout des lèvres. Certes, jamais éducation ne fut plus religieuse : les élèves de Port-Royal interrompaient leurs études, leurs classes, par des génuflexions et des actions de grâces. « Elles ne faisaient aucune action un peu notable sans la commencer et la finir par la prière. » Mais dans ces prières, les religieuses de Port-Royal ne tenaient pas aux formules apprises de mémoire, aux attitudes extérieures : elles cherchaient uniquement à développer dans l'âme des sentiments réels de reconnaissance et d'amour pour Dieu : elles accordaient quelque initiative et quelque liberté pour la forme même des prières. « Les *petites sœurs* font la prière selon leur dévotion, et comme Dieu leur inspire... Nous ne les surchargeons pas d'un grand nombre de prières vocales ou mentales. »

Dans le plan d'éducation de sœur Sainte-Euphémie, l'instruction, à vrai dire, ne tient qu'une petite place. Il s'agissait surtout de former des femmes pieuses, dociles au travail, riches de vertu plus que de science. Aussi l'Évangile, le catéchisme, l'explication des vertus chrétiennes, voilà, avec l'écriture et la lecture, le fonds de l'enseignement. Les cours d'instruction religieuse ou les lectures édifiantes occupent la plus grande partie du temps. Les textes saints et quelques traités théologiques sont les seuls livres qu'on mette aux mains des élèves. Chose étrange, on ne leur enseigne l'arithmétique que les jours de fête. « Depuis une heure jusqu'à deux, le dimanche, les plus grandes apprennent l'arithmétique ; depuis deux jusqu'à la demie, les plus grandes montrent l'arithmétique aux plus jeunes : » c'était un premier essai d'enseignement mutuel. Jacqueline Pascal sait combien il importe d'exercer la mémoire des enfants : « Cela leur ouvre l'esprit, les occupe et les empê-

che de penser à mal. » Mais la mémoire est la seule faculté dont il soit question dans une pédagogie qui se propose de retenir et de contraindre l'esprit plus que de le développer et de l'agrandir.

L'éducation morale a seule fixé sérieusement l'attention de Jacqueline Pascal. Sur ce point, que ne pouvait-on pas attendre d'une ardeur de zèle et d'une conscience qui se manifestent par des paroles comme celle-ci : « Ces petites âmes sont comme des dépôts sacrés que Dieu nous a confiés, et dont il nous fera rendre compte! » Sœur Sainte-Euphémie a beau dire et déclarer qu'elle n'aime que Dieu : l'amour de Dieu se double pour elle de l'amour de la créature. On sent qu'elle est plus tendre qu'elle ne prétend l'être pour ces jeunes filles qu'elle appelle de « petites colombes[1] ».

En résumé, l'éducation des filles de Port-Royal n'est encore qu'une éducation monastique. Jacqueline Pascal a tracé le plan d'un couvent plutôt que d'une école. Quand on a lu son règlement, les idées de Mme de Maintenon ou de Fénelon, exposées ou mises en pratique trente ans plus tard, prennent je ne sais quel air de liberté et de hardiesse. Suivant une expression employée par Nicole dans une lettre à une supérieure de couvent, on peut dire que, pour l'esprit, Jacqueline Pascal « nourrissait ses élèves de pain et d'eau ». A Port-Royal même, chez les hommes du moins, on pouvait trouver un peu plus de largeur dans les vues relatives à l'éducation des femmes. Nicole, pour ne citer que lui, écrivait que les livres sont nécessaires dans les couvents de filles, « parce qu'il faut soutenir la prière par la lecture; car, de même qu'on parle à Dieu par la prière, on écoute Dieu par la lecture[2]. ».

1. Boileau rendait hommage, à plus de trente ans de distance, à la forte éducation morale de Port-Royal, lorsque, en 1693, il écrivait :

L'épouse que tu prends, sans tache en sa conduite,
Aux vertus, m'a-t-on dit, dans Port-Royal instruite,
Aux lois de son devoir règle tous ses désirs.

Racine, de son côté, parle avec louange des femmes élevées à Port-Royal : « On sait, dit-il, avec quels sentiments d'admiration et de reconnaissance elles ont toujours parlé de l'éducation qu'elles y avaient reçue. »

2. Nicole, *Lettres choisies*, lettre XVIII : *de la Nécessité de fournir les religieuses de bons livres.*

V

« Une des choses sur lesquelles feu M. Pascal avait le plus de vues était l'instruction d'un prince que l'on tâcherait d'élever de la manière la plus proportionnée à l'état où Dieu l'appelle... On lui a souvent ouï dire qu'il n'y avait rien à quoi il désirât plus de contribuer, s'il y était engagé, et qu'il sacrifierait volontiers sa vie pour une chose si importante[1]. » C'est ce que nous apprend Nicole, dans le préambule qui précède ces *Discours sur la condition des grands* où Pascal parle un si fier langage et traite de si haut les grandeurs apparentes qui ne s'allient point à la grandeur réelle. C'eût été une heureuse et extraordinaire rencontre que le vœu de Pascal fût satisfait, et qu'il lui fût donné d'appliquer, en élevant un prince, des pensées qu'il avait beaucoup méditées, qui lui étaient « extrêmement présentes », au témoignage de Nicole. Nul homme, au dix-septième siècle, n'était plus capable d'écarter les conventions, le cérémonial et les vaines formes extérieures, pour aller droit à l'homme dans le prince, pour lui rappeler « que son état naturel, c'est une parfaite égalité avec tous les hommes », pour lui apprendre à rechercher « les qualités réelles et effectives de l'âme et du corps ». Mais si Pascal n'a pas été appelé à mettre ses idées en pratique, s'il n'a pas même pris soin d'écrire ses réflexions sur cette matière, on peut espérer en retrouver l'esprit et comme une fidèle image dans l'œuvre de Nicole, dans le traité intitulé *de l'Éducation d'un prince*, qui parut la même année que les *Pensées*, en 1670.

C'était l'époque où commençait, sous la direction de Bos-

1. *De l'Éducation d'un prince*, p. 269. L'édition originale est du 15 juillet 1670. Nicole s'y dissimulait sous le pseudonyme de Chanteresne. L'ouvrage contient un certain nombre d'écrits qui n'ont qu'un rapport éloigné avec l'éducation d'un prince. L'opuscule qui porte ce titre est lui-même divisé en deux parties qui renferment, la première, *les Vues générales que l'on doit avoir pour bien élever un prince*; la seconde, *Plusieurs avis particuliers touchant les études.*

suet, l'éducation du dauphin. Doit-on supposer que Nicole, bien qu'il ait écrit « qu'il est toujours ridicule de parler quand il n'y en a point de nécessité... et d'exprimer son sentiment lorsque personne ne le demande », a voulu discrètement agir sur l'esprit de ceux auxquels le roi confiait l'instruction de son héritier et la fortune de la France? Il est permis de le croire. Quelque grande que fût la modestie de Nicole, son ardeur pour le bien général était plus grande encore; et n'était-ce pas y travailler que contribuer par ses conseils à diriger l'éducation du successeur futur de Louis XIV? Ce n'est pas que Nicole ait exclusivement songé aux princes et aux grands. Le plus bel éloge qu'on puisse faire de son plan d'instruction, c'est de constater que l'auteur ne le surfaisait pas par ces paroles : « La plupart des choses qu'on y propose peuvent être appliquées dans toutes les conditions et intéressent tous les pères qui élèvent leurs enfants. »

N'oublions pas que nous sommes encore au dix-septième siècle, dans une société trop disposée à considérer les grands comme une espèce à part, si nous voulons apprécier équitablement des réflexions comme celles-ci : « Prévenons cet oubli, où les grands tombent insensiblement, de ce qui leur est commun avec tous les autres hommes[1]. » Un sage esprit d'égalité anime déjà Nicole. Préserver les princes des illusions de l'orgueil, tel est son but. Le défaut presque universel des précepteurs princiers, c'est d'être déjà les courtisans de leurs élèves. Les rois n'ont ni maîtres, ni conseillers, ni amis, dès leur jeune âge : ils n'ont que des flatteurs. Nicole voudrait que leur jeunesse au moins fût à l'abri d'un pareil fléau. « C'est le seul temps, dit-il, où la vérité se présente aux princes avec quelque sorte de liberté. » Et il ajoute avec une énergie qui rappelle presque le style de Pascal : « Leur vie n'est pour l'ordinaire qu'un songe où ils ne voient que des objets faux et des fantômes trompeurs. Il faut donc qu'une personne chargée de l'instruction d'un prince se représente souvent que cet enfant qui est commis à ses soins approche d'une nuit où la vérité l'abandonnera...[2]. »

1. *De l'Éducation d'un prince*, préface.
2. *Ibid.*, p. 22.

L'ignorance n'est pas moins à redouter chez un prince que la folle présomption du rang : les futilités, les plaisirs, quelquefois les affaires sérieuses et les soucis du gouvernement absorbent le temps qu'aurait réclamé l'étude. Dumont d'Urville donne de ce défaut d'instruction un exemple frappant. On sait qu'il commandait le vaisseau qui, en 1830, emporta Charles X : « Le roi, dit-il, et le duc d'Angoulême m'interrogèrent sur mes différentes campagnes, mais surtout sur mon voyage de circumnavigation à bord de *l'Astrolabe*. Mon récit paraissait vivement les intéresser, et, s'ils m'interrompaient, c'était pour m'adresser des questions d'une remarquable naïveté et qui prouvaient que, dépourvus de toute notion, même superficielle, sur les sciences et les voyages, ils étaient aussi ignorants sur ces matières que pouvaient l'être de vieux rentiers du Marais[1]. » Élevés par Nicole, les ancêtres de Charles X auraient été, ce semble, plus en état de soutenir la conversation d'un marin distingué. « Il faut, disait-il, accoutumer les princes à lire beaucoup, et leur ouvrir l'esprit, afin qu'ils s'y divertissent. » De plus, « il faut les attirer à la lecture par la qualité des livres, comme par des livres d'histoire, de voyages, de géographie[2]. »

Malgré sa bonne intention de faire des princes instruits et sérieux, Nicole était trop de son temps pour rendre justice aux sciences et en comprendre l'utilité. Il sacrifie visiblement l'instruction positive de l'intelligence à l'éducation morale du caractère et du cœur. Il pense qu'il vaut mieux « ignorer absolument les sciences que s'enfoncer dans ce qu'elles ont d'inutile ». Il se défie même de l'histoire, « qui nuit souvent aux princes plus qu'elle ne leur sert ». Parlant des recherches astronomiques et des travaux de ces mathématiciens qui croient que « c'est la plus belle chose du monde que de savoir s'il y a un pont et une voûte suspendus à l'entour de la planète de Saturne », il conclut qu'il est préférable « d'ignorer ces choses que d'ignorer qu'elles sont vaines[3] ».

1. *Journal* de Dumont d'Urville, cité par Vaulabelle, *Histoire de la Restauration*, t. VIII, p. 465.

2. *De l'Éducation d'un prince*, pp. 32, 33.

3. *Ibid.*, p. 8.

Mais l'admirable moraliste, à qui l'on doit les *Moyens de conserver la paix parmi les hommes*, prend sa revanche quand il traite de l'éducation morale. Quelle délicate et adroite manière d'insinuer la vertu dans l'âme que celle de ce maître patient et doux, qui dissimule la leçon, qui veut que son élève sache toute la morale, « sans savoir presque qu'il y a une morale », et qui s'inquiète toujours de proportionner son enseignement, non-seulement à l'intelligence, mais au goût de son disciple ! Ne semble-t-il pas que Nicole, avec la perspicacité que donne l'observation attentive des hommes, ait prévu et deviné la vieillesse de Louis XIV, et cette maladie de l'ennui que Mme de Maintenon ne parvint pas à guérir puisqu'elle en souffrit elle-même ? N'est-il pas vrai, tout au moins, qu'il en analyse finement les causes, quand il dit : « Il arrive que ceux dont l'âme a été accoutumée à être ébranlée par des mouvements vifs et violents tombent facilement dans l'ennui, lorsqu'ils n'ont plus que des objets qui les remuent peu ! »

Nous aimons que Nicole mette les princes en garde contre les guerres civiles; mais ce serait trop exiger d'un contemporain de Louis XIV que lui demander de condamner la guerre étrangère. Nicole était cependant sur la voie qui aurait pu le conduire à cette conclusion, bien qu'elle dépassât son temps, lorsqu'il se plaignait de ces princes « qui croient n'avoir autre chose à faire dans le monde que d'aller à la chasse, se divertir ou former des desseins ambitieux pour l'agrandissement de leur maison [1] ». Sans être un révolutionnaire, Nicole s'élevait encore au-dessus des conceptions de son siècle, quand il ne voyait dans le roi que le premier serviteur de son pays, quand il disait : « Un prince n'est pas à lui, il est à l'État. »

Mais l'intérêt de l'opuscule de Nicole est surtout dans les principes généraux qui dominent ses réflexions et qui peuvent s'appliquer à toute instruction. Citons par exemple cette maxime, véritable axiome pédagogique : « L'instruction a pour but de porter les esprits jusques au point où ils sont capables d'atteindre [2]. » Au fond, et sans qu'il s'en doute, Nicole reconnaît ici qu'il n'y a pas de distinc-

1. *De l'Éducation d'un prince*, p. 17.
2. *Ibid.*, p. 34.

tion à faire entre l'éducation des princes et l'éducation du peuple, puisqu'il peut arriver, et le dauphin en fut la preuve, que les princes aient moins d'aptitudes et ne puissent pas « atteindre aussi loin » que les enfants du peuple. C'est en ce sens qu'il faut entendre l'affirmation de Nicole : « Il est difficile de donner des règles générales pour l'instruction de qui que ce soit. »

Autre axiome : il faut proportionner les difficultés au développement croissant des jeunes intelligences. « Les plus grands esprits n'ont que des lumières bornées. Ils ont toujours des endroits sombres et ténébreux; mais l'esprit des enfants est presque tout rempli de ténèbres, et il n'entrevoit que de petits rayons de lumière. Aussi tout consiste à ménager ces rayons, à les augmenter et à y exposer ce que l'on veut leur faire comprendre[1]. »

Un corollaire de l'axiome qui précède, c'est qu'il faut s'adresser tout d'abord aux sens : « Les lumières des enfants étant toujours très-dépendantes des sens, il faut, autant qu'il est possible, attacher aux sens les instructions qu'on leur donne, et les faire entrer, non-seulement par l'ouïe, mais aussi par la vue. » Par suite, la géographie est une étude très-propre pour le premier âge, à condition qu'on ait des livres où les plus grandes villes soient peintes. Si on leur fait étudier l'histoire d'un pays, il ne faut jamais négliger de leur en marquer le lieu sur la carte. Nicole recommande aussi qu'on leur fasse voir des images qui représentent les machines, les armes, les habits des anciens, et aussi les portraits des rois, des hommes illustres[2].

Dans les réflexions qu'inspire à Nicole l'enseignement du latin, il n'y a rien qui soit particulier à l'éducation des princes, et qui se distingue des pratiques générales des écoles de Port-Royal. Notons seulement cette affimation, que les grands ont besoin plus que personne de connaître la langue latine, et cela pour cette raison que les princes, lorsqu'ils voyagent dans les pays voisins, ou lorsqu'ils sont

1. *De l'Éducation d'un prince*, p. 30.

2. Parmi les études de l'enfance, Nicole recommande l'anatomie. « Un homme d'esprit (il ne dit pas lequel) a fait voir en ce temps-ci, par l'essai qu'il en a fait en un de ses enfants, qu'en cet âge ils sont fort capables d'apprendre l'anatomie » (p. 41).

visités par les étrangers, se trouvent, s'ils ignorent le latin, dans l'impuissance de tenir une conversation.

Mais Nicole ne parle qu'avec indifférence et d'un air distrait des études des princes. Ce qui le préoccupe, ce qui lui tient au cœur, c'est leur vertu : « On doit tout rapporter à la morale dans l'instruction des grands. » Il est à remarquer qu'il leur recommande, à ce point de vue, les *Pensées* de Pascal : « Il vient de paraître un livre qui est peut-être l'un des plus utiles qu'on puisse mettre entre les mains des princes qui ont de l'esprit. » Et, pour justifier son dire, Nicole reprend, en l'abrégeant, le plan de Pascal. Il le présente comme la meilleure méthode pour enseigner aux enfants la vérité de la religion. Sur un seul point, Nicole se sépare de son illustre ami : il croit à l'utilité, à l'efficacité des raisonnements abstraits et métaphysiques employés comme auxiliaires de la foi. Le livre *de l'Éducation d'un prince* contient un opuscule intitulé *de l'Existence de Dieu et de l'immortalité de l'âme*, où il est fait appel à la raison, et où Nicole argumente à la façon des cartésiens.

Il s'en faut que nous ayons épuisé le vaste et beau sujet des théories ou des esquisses pédagogiques de Port-Royal. Il y aurait à interroger aussi, pour compléter cette étude, et Tillemont, qui fut l'historien de l'ordre, et Domat[1], qui en fut le légiste, et bien d'autres encore, qui, comme Duguet[2],

1. Domat, dans son livre du *Droit public*, a consacré tout un chapitre aux questions d'éducation. Voyez le livre I, tit. XVIII : *des Universités, colléges et académies, et de l'usage des sciences et des arts libéraux par rapport au public*. Domat pose au début ce principe excellent que, pour juger du rang qu'il convient de donner aux sciences dans l'instruction, « il faut considérer le rapport qu'elles peuvent avoir à l'ordre de la société et au bien public ». D'après ce critérium, il propose comme les premières et les plus nécessaires de toutes les études, la théologie, la jurisprudence, la médecine. A ce haut enseignement Domat donne naturellement comme base l'étude des arts libéraux : il recommande l'étude de la philosophie, dont on a « besoin en plusieurs professions, et surtout pour celles de théologien, de jurisconsulte, de magistrat, d'avocat, de médecin, etc. ».

2. Duguet, qui appartient à l'Oratoire et qui a enseigné dans divers colléges de cet ordre, a écrit plusieurs ouvrages qui intéressent la pédagogie, entre autres l'*Institution d'un prince* : gros traité en quatre parties, de 733 pages in-folio, écrit pour le prince de Piémont, fils de

par exemple, ont été les amis de l'institut de Port-Royal sans en faire partie. Je ne parle pas de ceux que nous rencontrerons dans la suite de cette histoire, et qui, comme Rollin, comme d'Aguesseau, ont perpétué, en la développant, la tradition janséniste.

Mais nous avons pourtant considéré sous assez de faces l'éducation donnée à Port-Royal pour avoir le droit de dire que nous connaissons l'esprit pédagogique du jansénisme. L'ardeur et la sincérité de la foi religieuse; un grand respect pour la personne humaine; les pratiques pieuses en honneur, mais subordonnées à la réalité du sentiment intime; la dévotion conseillée, non imposée; une défiance marquée de la nature, corrigée par des élans de tendresse et tempérée par l'affection; par-dessus tout, le dévouement profond, infatigable, d'âmes chrétiennes qui se donnent toutes et sans réserve à d'autres âmes pour les élever et les sauver : voilà pour la discipline de Port-Royal. Mais ces grandes qualités étaient compromises et gâtées par une nuance de rigidité et de mysticisme. De sorte que c'est surtout dans les méthodes d'enseignement, dans la direction des études classiques, qu'il faut chercher la supériorité incontestable de Port-Royal. Les maîtres des Petites-Écoles ont été d'admirables humanistes, non les humanistes de la forme, comme les jésuites, mais les humanistes du jugement. Ils représentent, à nos yeux, dans toute sa beauté et dans toute sa force, cette éducation intellectuelle, déjà rêvée par Montaigne, qui apprête pour la vie des hommes au jugement sain et à la conscience droite. Ils ont fondé l'enseignement des lettres classiques[1].

Victor-Amédée. (Voyez l'édition donnée à Londres en 1739.) Nicole en dit plus en quelques pages que l'excellent abbé Duguet dans ses longs développements. Le prince, d'après lui, doit se contenter « d'effleurer les sciences ». Il prendra un peu de tout et laissera le reste. « Il lui importe avant tout de savoir parler d'une manière noble et pure. » (Première partie, ch. XXII.) Mme de Genlis s'est beaucoup inspirée des idées de Duguet dans ses ouvrages d'éducation princière.

1. « A partir de Port-Royal, dit M. Burnier, les méthodes ont pu recevoir plusieurs perfectionnements, mais le fonds est trouvé. Port-Royal simplifie l'étude sans lui enlever pourtant ses salutaires difficultés; il s'efforce de la rendre intéressante, bien qu'il ne la convertisse pas en un jeu puéril; il n'entend confier à la mémoire que ce qui

Leur erreur grave, c'est de trop dédaigner l'instruction positive, la science acquise pour elle-même[1]. Ils oublient, comme Montaigne, que les connaissances historiques, littéraires, scientifiques, ont un prix intrinsèque. Les sciences ne sont, à leurs yeux, que des moyens destinés à former des hommes « justes, équitables, judicieux »; elles ressemblent aux échafaudages que l'architecte construit pour édifier sa maison et qu'il démolit, sitôt sa construction achevée. « On ne devrait se servir des sciences que comme d'un instrument pour perfectionner sa raison[2]. » J'en demande pardon à Nicole, mais ce n'est pas la raison, du moins la raison sans épithète, c'est la raison pratique, la prudence et la sagesse dans les jugements et dans les actions que l'auteur de la *Logique* aspire à former. L'esprit humain en lui-même, dans son avidité de connaître, dans ses besoins propres, dans son impérieuse curiosité, Nicole, comme Port-Royal tout entier, ne songe pas à le satisfaire. Voyez, par exemple, dans quelle mesure parcimonieuse et dédaigneuse il accepte l'étude de la philosophie de Descartes[3] : « De quelque éloge qu'on relève la philosophie de M. Descartes, il faut néanmoins reconnaître que ce qu'elle a de plus réel est qu'elle fait fort bien connaître que tous les gens qui ont passé leur vie à philosopher sur la nature n'avaient entretenu le monde et ne s'étaient entretenus eux-mêmes que de songes et de chimères... Si j'avais à revivre, je ferais en sorte qu'on ne me mettrait pas au nombre des décartistes (*sic*), non plus qu'en celui des au-

d'abord a été saisi par l'intelligence; il n'admet que des idées parfaitement claires et distinctes, peu de préceptes et beaucoup d'exercices, la connaissance des choses et non pas seulement celle des mots : bref, le vrai développement de la pensée et des facultés de l'âme par le moyen de l'étude... La célèbre société de pédagogues qui nous occupe jeta dans le monde des idées qui n'en sont plus sorties, des principes féconds dont on n'a eu qu'à tirer des conséquences. » (*Histoire littéraire de l'éducation*, 1864, t. I, p. 85.)

1. « Les écoles étaient plus pour la piété que pour la science. » Voyez *Supplément au Nécrologe : Mémoire* de M. Wallon, Marchand de Beauvais, etc., p. 60.

2. *Logique de Port-Royal*, premier discours.

3. *Lettres* de Nicole, lettre XLII, *sur la Manière d'enseigner la philosophie aux jeunes religieux*, pp. 290, 300.

tres. » Nicole, en vieillissant, avait quelque regret de se voir confondu dans les rangs des cartésiens. Celui dont Sainte-Beuve a dit spirituellement qu'il n'était que « le cousin germain de Port-Royal »[1], un janséniste mitigé et plus conciliant, revenait ici au pur esprit du jansénisme. Cet esprit a ses lacunes, et nous ne pouvons l'admirer sans restriction, parce qu'il entre dans les éléments dont il est fait un peu trop de mépris du monde, une défiance excessive de l'humanité, pour tout dire, un souci exagéré de la piété et des qualités pratiques, aux dépens de l'instruction réelle et du développement désintéressé de la raison.

1. *Port-Royal*, t. IV, p. 502.

LIVRE TROISIÈME

L'ÉDUCATION AU DIX-SEPTIÈME SIÈCLE

CHAPITRE PREMIER

L'ÉDUCATION DES PRINCES

Importance de l'éducation des princes au dix-septième siècle. — Pédagogie princière.

I. Éducation de Louis XIV. — Ses précepteurs. — Péréfixe et La Mothe le Vayer. — L'*Institutio principis* de Péréfixe : un abrégé de morale à l'usage des princes, plutôt qu'un plan d'études. — Ouvrages pédagogiques de La Mothe le Vayer, *de l'Instruction de Monseigneur le Dauphin*, la *Géographie du prince*, la *Physique du prince*, etc. — Les études considérées au point de vue de leur appropriation aux fonctions royales. — Peu de latin, peu de grammaire. — Distinction des études roturières et des études royales. — La géographie et la physique. — Éloge des exercices du corps et notamment de la chasse. — La chasse, moyen d'apprendre la géographie. — Le Vayer littérateur et moraliste. — Il veut un roi dévot, mais gallican. — Pourquoi les leçons morales de Le Vayer manquent d'autorité. — Que l'instruction de Louis XIV fut en définitive insuffisante et superficielle.

II. Bossuet précepteur du dauphin. — Difficultés de l'éducation du prince. — Appréciation de Mgr Dupanloup. — Discipline sévère. — Montausier gouverneur et correcteur. — Travail de tous les jours. — Pas de congés absolus. — Émulation : enfants qui viennent concourir avec le prince. — Bossuet humaniste. — Son goût pour Homère. — Il fait lire à son élève les écrivains anciens, non par fragments, mais en entier. — Les Pères de l'Église laissés de côté. — Admiration pour Térence. — Bossuet professeur de rhétorique. — Il compose une grammaire latine pour le dauphin. — Bossuet professeur d'histoire. — Rédactions en français et en latin. — Le *Discours sur l'histoire universelle*. — Après l'étude des faits, l'examen des lois générales qui les gouvernent. — Estime de Bossuet pour la philosophie. — La rhétorique considérée comme une dépendance de la logique. — Résultats médiocres de l'éducation du dauphin.

III. Fénelon et l'éducation du duc de Bourgogne. — C'est l'adresse qui est le trait distinctif de la pédagogie de Fénelon. — Caractère

de son élève. — Moyens détournés et indirects d'instruction. — Les *Fables*, cours de morale. — Elles furent composées au jour le jour pour répondre aux besoins du moment. — Imagination inventive de Fénelon et ses ressemblances avec Rousseau. — L'artifice dans l'éducation. — Appel à l'amour-propre et au sentiment de l'honneur. — Variété des moyens disciplinaires. — Les *Dialogues des morts*, cours d'histoire. — Lettres à l'abbé Fleury. — Fénelon craint surtout d'ennuyer son élève. — Prédilection pour les poètes. — Peu de goût pour les préceptes. — Succès relatif de l'éducation donnée par Fénelon au duc de Bourgogne. — Il combat lui-même la dévotion outrée et les tendances monastiques du prince. — Le *Télémaque*, leçons de politique. — Fénelon partisan de l'éducation publique. — Citation de saint Thomas : l'instruction, droit de l'État. — Conclusion : difficultés de l'éducation des rois.

Dans un État monarchique, il n'y a pas de plus grande affaire que l'éducation des princes. Plus ardent qu'aucun autre à organiser la monarchie, le dix-septième siècle avait compris que la première condition de la stabilité des trônes, c'est la sagesse de ceux qui les occupent, que cette sagesse n'est pas inhérente au titre de roi, et que, pour l'acquérir, il faut étudier et s'instruire L'instruction populaire, on n'y songeait pas alors : le mot n'était pas même prononcé. En élevant un seul homme, on se croyait dispensé d'élever tous les autres. Le roi tout-puissant, cet être presque divin, n'était-il pas chargé, en effet, de procurer à lui seul le bonheur de la nation, de vouloir pour elle, de penser pour elle? Selon qu'il serait bon ou mauvais prince, la fortune de la France serait assurée ou compromise; et qu'il fût bon ou mauvais, cela dépendait de son éducation encore plus que de sa nature. De là, une extraordinaire émulation pour contribuer à cette œuvre, essentielle au salut et à la grandeur de l'État. Tout le monde, ou spéculait sur le sujet, ou s'employait effectivement à l'instruction des princes. Pascal déclarait qu'il « eût sacrifié volontiers sa vie » pour la consacrer « à une chose si importante ». Nicole, nous l'avons vu, a écrit une série de traités sous ce titre général : *de l'Éducation d'un prince*. Louis XIV venait à peine de naître que La Mothe le Vayer déposait dans le berceau du dauphin un plan d'instruction[1]. Plus tard, le fils de Louis XIV, à son

1. Voyez La Mothe le Vayer, *de l'Instruction de Monseigneur le Dauphin ;* premier volume des Œuvres complètes, édition de 1631.

tour, verra se grouper autour de lui, pour diriger ses études, les plus grands esprits et les érudits les plus distingués de l'époque. Bossuet et Fénelon ne penseront pas pouvoir faire un meilleur emploi de leur vertu et de leur génie qu'en instruisant les futurs maîtres de la France. Lancelot sera le précepteur du duc de Chevreuse; Fleury celui des princes de Conti; Huet collaborera à l'éducation du dauphin; Fléchier sera son lecteur; La Bruyère apprendra l'histoire au petit-fils du grand Condé. La pédagogie de ce temps-là est vraiment une pédagogie princière. C'est en élevant des princes que le dix-septième siècle a donné la mesure de ses idées sur l'éducation. Pour eux, il est allé jusqu'au bout de ses conceptions; il a enflé son imagination, il a quelquefois même outré ses exigences. Pour des hommes de plus humble condition, il n'eût point proposé des programmes aussi larges et aussi vastes. Seulement, le progrès des temps a voulu que l'éducation princière d'alors devînt dans les âges suivants l'éducation de tout le monde. Les éditions *ad usum Delphini* sont tombées dans le domaine commun, et les livres composés par Bossuet pour l'enseignement de son royal élève servent aujourd'hui à préparer le plus modeste aspirant au baccalauréat.

I

Êtes-vous disposé à exagérer dans le développement des esprits la part des maîtres et à restreindre les droits de la nature ? Il suffira, pour vous détromper, de comparer l'éducation de Louis XIV avec l'éducation de son fils. Sous la direction de Bossuet, rien ne manqua au dauphin pour qu'il devînt un grand homme : on ne réussit pas même à faire de lui un homme ordinaire. Louis XIV, au contraire, est devenu ce qu'il a été, avec des maîtres qui étaient peut-être des érudits distingués, mais qui furent de médiocres précepteurs, avec Péréfixe, l'historien de Henri IV, avec La Mothe le Vayer, l'écrivain un peu artificiel de *Prose cha-*

L'écrit de Le Vayer, adressé à « l'éminentissime cardinal duc de Richelieu », est de 1640.

grine et de tant d'autres opuscules sceptiques. Et il faut ajouter que son éducation, après avoir été traversée par les orages de la Fronde, fut encore contrariée et arrêtée par un précoce usage du pouvoir.

La Mothe le Vayer, l'ingénieux écrivain que l'histoire de la philosophie place au second rang des sceptiques, entre Montaigne et Bayle, semble un peu dépaysé dans ce rôle de précepteur d'un roi. Il posa sa candidature à ces délicates fonctions, en adressant à Richelieu, dès 1640, deux ans après la naissance de Louis XIV, un long travail très-étudié qui avait pour titre : *de l'Instruction de Monseigneur le Dauphin*. C'était à la fois un moyen détourné de faire savoir qu'on ambitionnait la charge de précepteur du prince, et un effort pour prouver qu'on était capable de la remplir. Richelieu, qui aimait et estimait l'auteur, le désigna en mourant au choix de Louis XIII; mais la reine-mère refusa son consentement, sous prétexte qne La Mothe le Vayer était marié!... Néanmoins, en 1649, il fut chargé d'élever le frère du roi, le duc d'Orléans. C'était comme un essai qu'on faisait de ses talents pédagogiques, et qui lui réussit. Frappée des progrès de son plus jeune fils, Anne d'Autriche se décida, en 1652, à utiliser pour l'éducation du roi lui-même la bonne volonté de La Mothe le Vayer. C'est lui qui jusqu'en 1660, jusqu'au mariage de Louis XIV, présida aux études un peu décousues d'un prince déjà bien émancipé, et que la politique ou l'amour occupait plus que les lettres ou les sciences. C'est lui qui eut mission d'achever l'œuvre commencée par Péréfixe.

Hardouin de Péréfixe, le futur archevêque de Paris, alors abbé de Sablonceau, avait été en effet appelé, dès 1644, à diriger l'éducation du roi. Quelle fut, sous ses auspices, l'instruction donnée à Louis XIV? C'est ce qu'il est assez difficile de savoir, bien que Péréfixe, dès la troisième année de son préceptorat, en 1647, ait composé un petit traité destiné à son élève et intitulé *Institutio principis*[1]. Ce livre,

1. *Institutio principis, ad Ludovicum XIV, authore Harduino de Perefixe*, etc. Paris, Vitré, 1647. Ce petit livre se divise en deux parties : 1° *de Principis educatione sub mulieribus;* 2° *de Principis educatione sub viris.* Dans cette seconde partie sont exposés tour à tour les devoirs du roi envers Dieu, envers lui-même, envers ses sujets.

dédié par l'auteur à Mazarin, n'est pas un plan d'études : c'est simplement un code des vertus royales les plus essentielles, une morale abrégée à l'usage des princes. On y trouve une multitude de préceptes dont Louis XIV n'a guère profité : comme de ne pas aimer la guerre (*noli concupiscere bellum*), comme d'éviter les amours coupables (*impudicos amores*). Si le jeune adorateur d'Olympe Mancini n'a pas su défendre son cœur contre les premiers mouvements de l'amour, ce n'est pas faute d'avoir entendu prêcher de bonne heure (de trop bonne heure peut-être) le mépris des passions et la haine des voluptés. Dès 1649, Péréfixe semblait avoir deviné et prévu chez son élève les premiers bouillonnements, l'explosion prochaine des sentiments les plus vifs. Ce qui est le plus difficile, disait-il, c'est de protéger l'enfant contre l'invasion prématurée des instincts de l'adolescent. Des généralités vagues et banales sur les devoirs des princes, sur les quatre vertus cardinales, sur le respect qui est dû à la religion et à ses ministres, sur les obligations des rois envers leurs sujets : c'est tout ce qu'on trouve dans un livre qui ne répond pas à l'attente que fait naître la grandeur du rôle historique de celui pour lequel il a été écrit. Quelques traits à peine méritent d'être recueillis : par exemple, qu'il est plus difficile de remédier aux opinions fausses qu'aux mauvaises mœurs[1]; qu'il faut apprendre l'histoire, l'histoire véridique, exacte, complète, qui n'invente aucune fausseté, qui ne cèle aucune vérité[2]. Partout on sent que Péréfixe s'est fait une haute idée de sa tâche : seulement, il néglige trop de dire comment il s'en est acquitté. Il croit utile de rappeler que pour bien régner il ne suffit pas à un prince de naître : ce qui prouve sans doute qu'autour de lui on était encore disposé à croire le contraire. Ce qu'il veut surtout qu'un prince apprenne, c'est la vertu. Mais il oublie qu'il ne suffit pas pour l'enseigner de présenter à l'enfant un certain nombre de maximes générales, quelque autorité d'accent qu'on y mette. Il oublie que la moralité ne peut être le fruit que d'une instruction

1. *Institutio principis*, p. 34 : *Facilius est mederi corruptis moribus quam malis opinionibus.*

2. *Institutio principis*, p. 61 : *Historia nihil falsi dicit, nihil veri tacet.*

positive lentement acquise. Enfin, bien que contemporain des grandes réformes qui s'accomplissaient dans les colléges de l'Oratoire et dans les écoles de Port-Royal, Péréfixe n'a pas songé à en faire profiter son élève, et c'est en latin qu'il sermonne encore, qu'il endoctrine le futur protecteur de la littérature classique de la France.

Nous savons avec plus de précision et de détail ce que furent les leçons données à Louis XIV par son second précepteur. Outre le plan d'instruction déjà signalé, La Mothe le Vayer composa, à l'adresse du roi, un certain nombre d'ouvrages : la *Morale du prince*, la *Logique du prince*, etc.[1]. Ces divers écrits ne présentent que peu d'originalité : résumé assez clair, mais superficiel aussi et trop rapide, de la doctrine d'Aristote, ils constituent un enseignement à la fois suranné et peu substantiel. L'auteur, on le voit, écrit pour un élève distrait, détourné de l'étude par d'autres soins, et qu'il ne faut pas rebûter par de trop grandes difficultés. Dans sa préface à la *Physique du prince*, le fils de Le Vayer le déclare en ces termes : « Mon père a eu soin de n'y dire que ce dont un grand prince peut faire son profit, et il supprime tout ce qui eût eu trop de disproportion aux choses dont il doit prendre connaissance. » Il est difficile, en effet, de plus simplifier les études que ne le fait Le Vayer : la *Logique du prince*, par exemple, tient dans vingt petites pages. Il demande bien à distinguer les études qu'on doit faire approfondir aux princes, et celles dont il suffit qu'ils aient une teinture; mais, quand il se met à l'œuvre, il semble que toutes les sciences rentrent dans la seconde catégorie. De même, il prétend trouver un juste milieu entre ceux qui veulent un roi savant et ceux qui lui interdisent toute pratique des lettres; mais il ne tient pas

1. Écrits de 1652 à 1657, ces ouvrages sont au nombre de sept : la *Géographie du prince*, la *Rhétorique*, la *Morale*, l'*Économique*, la *Politique*, la *Logique*, la *Physique du prince*. (Voyez les œuvres complètes de La Mothe Le Vayer, t. VI et VII en entier.) La *Physique du prince* fut composée en 1657, pendant une indisposition de l'auteur qui, empêché d'accompagner le prince, voulut lui être utile même de loin. On peut encore consulter sur la pédagogie de Le Vayer quelques petits écrits, par exemple, tome X : *Petits traités en forme de lettres*, lettre x, *de l'Instruction des enfants;* et tome XIV : *Observations diverses sur la composition et la lecture des livres.*

la balance parfaitement égale entre ces deux opinions extrêmes. En tout cas, même pour les connaissances appropriées au caractère d'un roi, il pense qu'on doit à sa dignité de les lui présenter sous une forme agréable et dans des proportions restreintes, de façon que l'étude n'empiète pas sur les loisirs ou les plaisirs du prince.

Tel serait l'idéal de l'éducation du prince, idéal bien piètre et où se marque encore une complaisance excessive pour la majesté des rois. Nous y distinguons encore un autre préjugé : c'est que Le Vayer rapporte tout à un but unique, les fonctions royales. Les études qu'il passe en revue sont acceptées ou repoussées, selon qu'elles s'adaptent ou non « à la grande charge du gouvernement des peuples ». Il oublie que, pour faire un roi, il faut commencer par avoir un homme, et que, par conséquent, les connaissances en apparence les plus inutiles pour préparer directement les vertus royales peuvent être cependant d'un grand prix pour un roi, parce qu'elles développent les facultés humaines.

Dominé par ces principes inexacts, Le Vayer examine successivement, en suivant la distinction de l'école, les sept arts libéraux et les sept arts mécaniques, pour décider quels sont ceux dont il convient que Louis XIV soit instruit[1]. Il n'admet pas qu'on retienne longtemps les princes sur la grammaire et les langues : « Je ne conviens pas, dit-il, avec Mariana, qui veut qu'on fasse apprendre la langue latine à un jeune prince aussi régulièrement que s'il s'en devait servir un jour sur les bancs à la prise d'un bonnet de docteur[2]. » Aux yeux de Le Vayer, la connaissance exacte du latin ne convient qu'aux petites gens : c'est chose roturière, non étude royale. « Notre commune noblesse, dit-il encore, fait souvent difficulté de se charger de tant de

1. L'école distinguait sept arts libéraux : la grammaire, la rhétorique, la logique, l'arithmétique, la musique, la géométrie, l'astronomie. Les sept arts mécaniques étaient : l'agriculture, la chasse, la guerre, l'architecture, la chirurgie, l'art des tisserands, l'art des pilotes. Le plan très-méthodique, mais très-déplacé, qu'a suivi Le Vayer l'amène à discuter des questions comme celle-ci : Louis XIV a-t-il besoin de connaître l'art des tisserands ?

2. *De l'Instruction de Monseigneur le Dauphin*, p. 147.

latin. » Elle se moqua de Henri III quand elle apprit que ce prince, à son retour de Pologne, prenait des leçons de latin. D'où cette conclusion : les questions de grammaire sont *trop basses pour ceux de cette naissance :* il ne faut pas « employer le sceptre à remuer du fumier ». Les princes, sans doute, avaient alors des grâces spéciales pour savoir la grammaire sans l'avoir apprise !

Tout ce qui est de l'ordre contemplatif et qui ne tend pas directement à l'action, Le Vayer le rejette. Pas d'arithmétique ni de géométrie, par conséquent. L'arithmétique est la science des marchands : « La pourpre impériale, dit l'auteur dans son style ampoulé, ne doit pas être tenue longtemps parmi la poussière géométrique. » L'astronomie? que Louis XIV s'y arrête un instant, « pour mieux connaître la position de son royaume dans le monde ». La musique? il lui est permis de s'y adonner, mais à condition « qu'il se souvienne jusqu'en chantant de ce qu'il est ». La rhétorique? il faut qu'il la cultive plus sérieusement, pour développer ses aptitudes oratoires. A ceux des arts libéraux qu'il écarte, Le Vayer demande qu'on substitue d'autres sciences, telles que la physique, la géographie, la morale. L'histoire, je ne sais pourquoi, n'est pas nommée ; mais il faut savoir gré à Le Vayer du bel éloge qu'il fait de la physique, bien qu'il en soit encore à la physique d'Aristote et qu'il omette, par ignorance ou par dédain, la physique de Descartes ou de Pascal : « N'y ayant point de plus beau livre au monde ni de plus royal que le code de la nature, je voudrais en interpréter au prince les chapitres qui seraient de sa portée [1]. »

L'éducation physique du roi préoccupe avec raison La Mothe Le Vayer. Il voudrait qu'elle se fît « un peu à la mode des champs », pour le rendre robuste ; il craint les délicatesses de la ville et de la cour. Il est fort partisan des exercices du corps, et notamment de la chasse, « cet art noble, encore interdit aux roturiers en beaucoup de lieux », et qu'il s'étonne de ne pas voir placer parmi les arts libéraux. C'est pousser un peu loin les choses que de dire : « Il est bien plus séant à un monarque d'entendre ce qui est de la chasse que les fractions de l'algèbre, ou les subtilités de la géométrie,

1. *De l'Instruction*, etc., p. 163.

ou les systèmes de l'astronomie. » Pour justifier cette vive admiration de la chasse, Le Vayer, d'ailleurs, fait valoir des raisons ingénieuses. Les qualités du chasseur préparent les vertus du guerrier, et de plus, en chassant, le prince apprend la géographie : il fait déjà connaissance avec ses provinces.

Le Vayer accorde beaucoup au corps : « Une belle âme dans un corps infirme, c'est un excellent pilote dans un méchant vaisseau. » Mais il était trop lettré, trop érudit pour ne pas aimer par-dessus tout les choses de l'esprit. On sent un accent convaincu dans ces paroles : « C'est un crime de lèse-majesté de priver les rois des sciences, c'est-à-dire du plus grand contentement dont notre âme soit capable. » Malgré l'insuffisance de l'instruction qu'il donna à son élève, Le Vayer, avec sa riche érudition, avec ses perpétuels souvenirs de l'antiquité classique, eut au moins le mérite de tenir constamment allumé, auprès de la jeunesse de Louis XIV, comme un foyer littéraire, dont la chaleur et la flamme se communiquèrent à l'âme du roi; et il serait injuste de lui refuser la part qui lui revient, sans aucun doute, dans l'éducation d'un prince homme de goût et ami des lettres.

Le Vayer n'était pas seulement un aimable lettré, c'était aussi un moraliste. Il est intéressant de noter qu'il avait rédigé pour son élève un cours d'*économique*, c'est-à-dire qu'il lui avait inculqué les premières notions de la science qui apprend à bien gouverner sa famille, et dont le premier principe est la réciprocité de l'affection et de la foi entre le mari et la femme.

Héritier de la bibliothèque de Mlle de Gournay, Le Vayer avait hérité aussi, sinon du génie, du moins de la philosophie de Montaigne. Il était sceptique comme lui, mais de ce scepticisme alors à la mode qui ne se brouillait avec la philosophie dogmatique que pour être plus d'accord avec l'orthodoxie chrétienne. Il veut donc un roi dévot ; mais ce roi dévot ne doit pas être un roi persécuteur. Louis XIV s'est-il toujours souvenu de ces belles paroles ? « Le roi fera bien d'employer toujours plutôt les docteurs que les bourreaux pour ramener à la foi ceux qui s'en sont écartés. » D'autre part, le roi très-chrétien, tout en s'inclinant devant l'autorité spirituelle du pape, ne doit pas permettre qu'on

empiète sur l'indépendance temporelle de sa couronne, ni qu'on ose violer les libertés de l'Église gallicane.

Les leçons morales de Le Vayer manquent, malgré tout, d'autorité, non qu'il ne fût un fort honnête homme et de mœurs très-austères, mais elles n'ont pas l'accent qui s'impose; elles témoignent d'un esprit cultivé, agréable, plutôt que d'une âme profonde et réfléchie. Par la forme, par le ton, elles sont bien de leur temps, de cette première moitié du dix-septième siècle où la littérature était comme un jeu d'esprit, comme un exercice artificiel. On y faisait montre de talent; on n'y mettait pas son cœur. Un procédé de composition subtil et affecté, en même temps que l'ignorance des idées nouvelles qui s'agitaient au sein du cartésianisme naissant, tel est le double défaut des œuvres de Le Vayer; tel fut aussi le caractère de l'éducation du roi : « Louis XIV fut peu et mal instruit, il ne fut en aucune façon initié à cette magnifique rénovation des sciences et de la philosophie qui illustrait son siècle[1]. »

De la dignité et du rang des princes on peut tirer des conséquences pédagogiques contraires, selon qu'on envisage de préférence leurs prérogatives ou leurs devoirs. Dans le premier cas, on les ménage, on ne songe qu'à leur économiser la peine, à leur préparer une instruction facile, aisée, par une réduction complaisante des diverses sciences : tels ces remèdes, à l'usage des gens riches, auxquels on s'efforce de donner un goût agréable au risque d'affaiblir leur vertu. Dans le second cas, au contraire, on se rappelle que plus un homme est supérieur aux autres par la naissance, plus il convient qu'il leur soit supérieur par la science; loin d'épargner la besogne au prince, on lui impose plus de travail, plus d'étude qu'à aucun de ses sujets. La première méthode, la mauvaise, est celle de Le Vayer; la seconde méthode, la bonne, est celle de Bossuet.

1. Henri Martin, *Histoire de France*, t. XII, p. 544. Le Vayer cite Descartes dans la *Physique du prince* (t. VII, p. 250), à propos du siége de l'âme et de la glande pinéale. C'est, semble-t-il, la seule chose que Louis XIV, dans son jeune âge, ait appris de la philosophie cartésienne.

II

Chargé, en 1670, de diriger l'instruction du dauphin, Bossuet apporta dans sa nouvelle charge ce je ne sais quoi de noble et d'élevé qui le caractérise. On a prétendu qu'il y avait mis précisément trop de grandeur, trop d'élévation, et qu'il n'avait pas su, selon l'expression de Montaigne, « condescendre aux allures puériles de son disciple ». Le reproche a été renouvelé de nos jours, avec une extrême vivacité, par Mgr Dupanloup, qui, reprenant le mot du cardinal de Bausset, estime que, dans l'éducation du dauphin, le maître était tout, l'élève n'était rien. « Bossuet était trop grand pour le dauphin, et ce grand homme fut trompé par son génie même. Si Bossuet avait eu dans l'âme autant de flexibilité et de patience que de force et de grandeur, il serait descendu jusqu'à cette faible intelligence. Le dauphin ne sentit la présence de cet immense génie qu'à la lassitude et au malaise qu'en éprouvaient ses premières années et sa débile nature. Le trop puissant instituteur n'avait fait que le fatiguer et l'abattre[1]. » C'est dans le même sens que M. Henri Martin a écrit : « L'austère génie de Bossuet ne savait pas se faire petit avec les petits; l'enseignement fut donné de haut au dauphin et à distance. Il n'y avait ni familiarité ni intimité entre le maître et le disciple[2]. »

D'autre part, on a essayé, dans ces dernières années, de réhabiliter le fils de Louis XIV. Dans ses savantes études

1. Dupanloup, *de l'Éducation*, t. I, p. 179. Mgr Dupanloup se fait ici l'écho de l'opinion déjà exprimée par Saint-Simon : « Monseigneur n'avait pu profiter de l'excellente culture qu'il reçut du duc de Montausier, de Bossuet et de Fléchier. Son peu de lumières, s'il en eût jamais, s'éteignit, au contraire, sous la rigueur d'une éducation dure et austère, qui donna le premier poids à sa timidité naturelle, et le dernier degré d'aversion pour toute espèce, non pas de travail et d'étude, mais d'amusement d'esprit ; en sorte que, de son aveu, depuis qu'il avait été affranchi des maîtres, il n'avait de sa vie lu que l'article de Paris de la *Gazette de France*, pour y voir les morts et les mariages. » (Saint-Simon, t. IX, p. 134.)

2. H. Martin, *Histoire de France*, t. XIV, p. 307.

sur Bossuet, M. Floquet s'est constitué l'avocat du jeune prince[1]. Il a pris sa défense contre les attaques passionnées de Saint-Simon, qui nous le représente « sans vice ni vertu, sans lumières ni connaissances quelconques, radicalement incapable d'en acquérir, très-paresseux, sans imagination ni production, sans goût, sans choix, sans discernement, né pour l'ennui qu'il communiquait aux autres..., absorbé dans sa graisse et dans ses ténèbres[2]. » Le plaidoyer de M. Floquet nous paraît peu concluant. Parmi les témoignages qu'il invoque se trouve, par exemple, celui-ci : « Monseigneur a beaucoup d'esprit, mais *son esprit est caché*[3]. » Avoir un esprit caché ou n'en avoir pas du tout, cela se ressemble fort pour le commun des hommes. La perspicacité d'un courtisan pouvait seule découvrir la différence !

Sans nous arrêter à cette discussion désormais épuisée, il est permis de dire que, dans l'échec d'une éducation organisée avec éclat et poursuivie avec persévérance, les torts furent surtout du côté de l'élève. Si l'instruction de Monseigneur préparée avec tant de solennité[4], dirigée par un maître comme Bossuet, par un sous-précepteur comme Huet, aidée par des hommes tels que Fléchier, Tillemont, Cordemoy, Rohault et plusieurs autres, n'aboutit qu'à des résultats médiocres, pour ne pas dire nuls : le mal ne vint pas d'un défaut de patience ou de souplesse chez le précepteur, il vint de la nature ingrate et rebelle d'un enfant que sa naissance destinait à une éducation supérieure, mais que ses aptitudes appelaient tout au plus à une éducation élémentaire. La politique exigeait que l'on fît de l'héritier de Louis XIV presque un dieu : la nature permit à peine qu'il devînt un homme. Une autre fois dans l'histoire, un précepteur de génie s'est trouvé en présence d'un grand prince. Mais le puissant esprit d'Aristote n'étouffa point les talents d'Alexandre, parce que là l'élève était digne du

1. *Bossuet précepteur du dauphin*, par A. Floquet. Voyez surtout l'introduction, *la Vérité sur le dauphin déprécié et décrié par Saint-Simon*.

2. *Saint-Simon*, t. IX, p. 152.

3. *Bossuet précepteur du dauphin*, p. 12.

4. L'Académie française proposa un prix pour le meilleur éloge en vers de l'éducation de Monseigneur.

maître. Qu'on ne récrimine donc pas contre Bossuet : la grandeur de son plan lui était imposée par la volonté du roi, par la destinée du dauphin. Ses méthodes, sa science, son zèle pédagogique, furent à la hauteur de ce qu'on attendait de lui. Ce n'est point sa faute s'il eut affaire à une nature étrangement disproportionnée à tant d'efforts. Le grain le meilleur ne lève que dans un terrain approprié[1].

Sur un point, cependant, on a le droit de soutenir que la discipline imposée au prince eut pour effet d'empêcher l'essor de ses facultés. L'histoire nous apprend qu'on ne lui ménageait pas les punitions les plus violentes, les duretés corporelles. Louis XIV avait officiellement transmis le droit de correction au duc de Montausier, le gouverneur du prince[2]. Investi de ces fonctions par nomination royale, le duc, homme irréprochable, mais dur et brusque à l'excès, prit au sérieux son titre d'exécuteur des hautes œuvres et usa largement de son droit. Bossuet assistait et laissait faire. On voit, par cet exemple, combien était encore puissant le préjugé qui considérait comme nécessaires les châtiments physiques. La dignité princière ne défendait pas du fouet les fils des rois de France. Le sérénissime dauphin était roué de coups tout comme le plus mince élève des jésuites. Louis XIV n'avait garde de trouver mauvais qu'on fouettât son fils : lui-même n'avait-il pas été fouetté dans son enfance, comme son père Louis XIII, comme son aïeul Henri IV? L'*orbilianisme* était encore un système presque universel, malgré les protestations de Montaigne et des jansénistes. Même au siècle suivant Rollin n'osera pas interdire la férule. Que ce dur régime ait encore ajouté à la timidité, à l'engourdissement naturel du dauphin, c'est possible, et il faut s'étonner que Bossuet ait permis qu'on l'appliquât. N'est-ce pas lui qui disait? « C'est par la dou-

1. C'est ce que l'évêque Péréfixe disait en latin élégant, dans la préface de son *Institutio principis : Nihil enim et artis præcepta et doctoris peritia prosunt, nisi natura, studium et labor discentis accesserint*.

2. Voyez le brevet de nomination du marquis de Montausier à l'office de *gouverneur du dauphin;* 21 sept. 1668. (Floquet, ouvrage cité, p. 180).

ceur qu'il faut former l'esprit des enfants[1]. » Mais nous persistons à croire que l'avenir du jeune prince n'a pas dépendu de quelques coups de fouet de plus ou de moins. Pour avoir rendu si souvent nécessaire l'usage des verges, qui n'était autorisé que « dans le cas où les remontrances seraient restées inefficaces », le prince devait être bien inattentif et bien indocile. On ne nous persuadera pas que le fouet de Montausier ait suffi à rendre stériles les admirables efforts de Bossuet, dans une éducation où il n'y eut peut-être pas une faute grave commise, à part celle que nous venons de signaler.

Dans sa *Lettre au pape Innocent XI*, Bossuet nous a fait connaître avec détail les méthodes qu'il avait appliquées. Cet écrit, qui « outre l'excellence du fond est un morceau de haute latinité » (M. D. Nisard), est daté du 8 mars 1679[2]. L'éducation du dauphin touchait à sa fin : son mariage fut célébré un an après, le 8 mars 1680. Arrivé au terme de sa mission, Bossuet se donne pour satisfait de son œuvre : il l'était moins qu'il n'affectait de le paraître. On ne saurait être dupe des exagérations que lui imposaient les convenances dans son discours de réception à l'Académie française, quand il signalait dans son disciple *l'esprit le plus vif, le plus beau naturel du monde.* Combien il était plus sincère quand il écrivait à son ami Bellefonds : « Il y a bien à souffrir avec un esprit si inappliqué ! *On n'a nulle consolation sensible*, et on marche, comme dit saint Paul, en espérance, contre l'espérance ! » (6 juillet 1677.) Mais la raison d'État, l'intérêt politique exigeait que l'héritier du trône de France passât pour avoir un mérite supérieur. Pouvait-on décemment avouer que pendant dix ans on avait inutilement répandu sur sa tête tous les trésors de la science et du génie ?

Bossuet était de l'école de Louis XIV, qui disait : « J'aimerais mieux n'avoir pas de fils que de le voir fainéant. » Le dauphin fut assujetti à une perpétuelle assiduité

1. *Lenitas formandis ingeniis adhibenda est.* (Bossuet, *Lettre à Innocent XI.*)

2. *Epistola ad Innoc. XI, de Ludovici Delphini institutione.* Écrite aussi en français par Bossuet, la *Lettre à Innocent XI* ne fut publiée qu'en 1709. (Voyez Bossuet, édit. Vivès, 1867, t. XXIII.)

d'étude. Aucune journée ne se passait sans travail, pas même le dimanche. Bossuet n'admettait pas de congés absolus[1]. C'était un excès. Il est bon, en effet, que l'esprit se détende de temps en temps dans un repos complet : ranimé par le loisir et la liberté, il se remet au travail avec plus de force et plus d'ardeur.

Bossuet, du moins, entremêlait chaque jour l'étude et le jeu. Il n'y a certainement pas grand mérite à reconnaître l'utilité des récréations : aucun pédagogue ne l'a contestée. La divergence ne porte que sur le degré d'importance qu'on leur accorde, et Bossuet est de ceux qui leur en attribuent le plus. « Il faut qu'un enfant joue, qu'il se réjouisse : cela l'excite. Je ne crains rien tant que d'effrayer mon élève par ce triste et horrible aspect qu'a la science, présentée sans ménagement et sans art à un âge si tendre et si faible. » Comme Port-Royal, Bossuet savait que, pour travailler avec profit, l'enfant, encore plus que l'homme, a besoin que par des divertissements bien ménagés on maintienne dans son âme une sorte de sérénité et de gaieté[2].

Préoccupé de remédier aux défauts d'une éducation solitaire et voulant éveiller l'amour-propre un peu languissant du dauphin, Bossuet lui amenait des enfants de son âge qui concouraient avec lui. La reine et une nombreuse assistance honoraient parfois de leur présence ces joutes en-

1. C'était aussi l'avis de Lancelot : « Des congés dans la semaine (écrivait-il à propos des princes de Conti, ses élèves) ne peuvent qu'entretenir de jeunes princes dans une certaine oisiveté, où, non plus que ceux qui les gardent, ils ne savent que faire pour atteindre la fin de la journée. » (Lettre de Lancelot à Sacy, 1671.)

2. Voici quelle était la distribution des journées de Monseigneur : la première leçon avait lieu à neuf heures seulement; — la journée de Gargantua, on s'en souvient, commençait à quatre heures du matin. — A onze heures et demie la messe ; puis, les visites au roi, à la reine ; une récréation. Venait ensuite la deuxième leçon qui durait une heure et demie, suivie de promenades, de parties de chasse, de pêche. La troisième leçon, donnée à l'issue du souper, précédait une nouvelle récréation. Où était en tout cela le temps consacré à l'étude, au travail personnel du prince ? Dans les éducations des princes et des grands, il arrive trop souvent que le maître se prodigue, multiplie les leçons et ne laisse pas à l'élève le temps de travailler seul. (Voyez le *Journal* de Dubois, valet de chambre du dauphin.)

fantines. Bossuet était donc en opposition avec ceux qui, comme Rousseau, se défient de l'amour-propre et condamnent l'émulation [1].

Tout ce que le dix-septième siècle savait fut enseigné au dauphin, et le fut par des hommes spéciaux. Ni les mathématiques, ni la physique, ni la mécanique, ni le droit, ne furent oubliés [2]. Bossuet, qui appela auprès du prince des savants distingués pour compléter son œuvre personnelle, se réserva naturellement le vaste domaine des lettres, et là trois points surtout fixèrent son attention : la lecture des auteurs anciens, les études historiques, l'enseignement de la philosophie.

Nous avons dit ailleurs que Bossuet faisait lire les auteurs profanes, non par fragments, comme c'était l'usage chez les jésuites, mais d'un bout à l'autre et en entier, afin que l'esprit saisît la suite et l'enchaînement des pensées. Accablé d'explications, le dauphin acquit une certaine intelligence de la langue latine : il lisait Térence et Virgile, Salluste, César et Cicéron. Chose remarquable, dans l'éducation éminemment chrétienne que dirigea Bossuet, les Pères de l'Église ne figurent pas. C'est que Bossuet appartenait au dix-septième siècle, c'est-à-dire à une époque qui, pour le goût, pour la justesse de l'expression et de la pensée, se reconnaissait plutôt dans les auteurs d'Athènes et de Rome que dans les écrits éloquents, mais un peu déclamatoires, un peu mêlés, des Pères de l'Église grecque ou de l'Église latine [3].

1. Dès 1666, on avait admis à étudier avec le dauphin quatre écoliers qu'on appela des *enfants d'honneur*. Plus tard, deux pages d'honneur, qui accompagnaient toujours Monseigneur, faisaient souvent assaut avec lui à qui redirait le mieux des sentences latines. Plus tard encore, les deux princes de Conti devinrent les compagnons d'études du prince.

2. Un savant très-distingué (*optimus doctor*, dit Bossuet), Blondel, enseigna les mathématiques au prince. Il composa pour lui un ouvrage spécial : *Cours de mathématiques pour Monseigneur le Dauphin*, 1683. Jacques Rohault, et, après lui, le Danois Roëmer, furent chargés de lui donner des leçons de physique. Enfin, Guichard Duverney fit à la cour, à Saint-Germain, vers 1678, des *démonstrations* de ses découvertes anatomiques, et le prince assista à ces expériences.

3. Voyez un opuscule de Bossuet, intitulé *sur le Style et la lecture*

Comment ne pas être frappé aussi de l'admiration très-vive que le détracteur ardent du théâtre, que l'auteur de la *Lettre au père Caffaro,* que Bossuet enfin professe pour Térence? Singulière contradiction! « On ne peut dire combien Monseigneur s'est diverti agréablement et utilement dans Térence, et combien de vives images de la vie humaine lui ont passé devant les yeux en le lisant. Il a vu les trompeuses amorces de la volupté et des femmes, les aveugles emportements d'une jeunesse que l'amour tourmente[1]. » Voilà le théâtre latin, dans ses peintures les plus libres, transformé en école de morale! Mais alors pourquoi dire anathème à Molière? La même contradiction se retrouve à Port-Royal : là aussi on étudie, on traduit avec zèle, les auteurs dramatiques de la Grèce et de Rome, et cependant un des maîtres de Port-Royal, Claude Lancelot, aime mieux, en 1762, renoncer au préceptorat des princes de Conti que les mener au théâtre. Or, en 1762, le théâtre, c'était déjà Molière, c'était encore Corneille! Je sais bien que Bossuet reproche à ses contemporains d'écrire « avec moins de retenue » que Térence; mais quelques nuances dans l'expression ne changent rien au fond des choses, et nous gardons le droit d'être surpris de l'étrange préjugé qui fait qu'on admire chez les anciens ce que l'on dénonce comme une impiété, comme un scandale chez les modernes.

Pour être mieux en état de révéler l'antiquité profane à son disciple, Bossuet se remit lui-même à l'école. « L'antiquité grecque et latine repassa sous ses yeux : poètes, orateurs, philosophes, historiens[2]. » Il renoua le doux commerce, un peu interrompu par les études théologiques, qu'il avait lié autrefois avec Virgile, avec Homère, chez les jésuites de Dijon, et dans le célèbre collége de Navarre. Le grec n'est pas mentionné dans le plan d'études adressé à

des écrivains et des Pères de l'Église, t. XXVI, p. 107 et suivantes. « Ce que j'ai appris de style, dit-il à cette date (1670), je le tiens des livres latins et un peu des grecs : de Platon, d'Isocrate, de Démosthène, de Cicéron. Les poètes aussi sont d'un grand secours. Je ne connais que Virgile et un peu Homère. » A la fin de cet opuscule, il fait l'éloge de saint Augustin et de saint Chrysostome.

1. *Lettre* à *Innocent XI*, p. 21.

2. Voyez les *Mémoires* de l'abbé Ledieu, p. 142 et suivantes.

Innocent XI, mais on sait assez quel était le goût de Bossuet pour Homère : « La sublimité du divin Homère, la richesse de ses comparaisons et toutes ses beautés le lui faisaient mettre à la tête des poètes et des orateurs. » Jusqu'à la fin de sa vie, ajoute l'abbé Ledieu, Bossuet aima à réciter de longs morceaux de l'*Iliade* et de l'*Odyssée,* et comme on s'étonnait autour de lui de cette mémoire toujours présente : « Oubliez-vous, répondait-il, que j'ai enseigné la rhétorique à Saint-Germain et à Versailles ? »

Bossuet poussa le dévouement jusqu'à composer pour l'usage de Monseigneur une grammaire latine. « La plupart de ceux qui ont écrit sur la grammaire ayant proposé leurs règles en vers français ou latins », Bossuet voulut innover en présentant ces règles en prose française[1]. Le grand génie de Bossuet ne dédaignait donc pas de descendre, dans la pratique, aux détails les plus minutieux. Avec une infatigable application, il cherchait les moyens de faciliter à l'esprit inattentif de son élève l'étude un peu rebutante de la grammaire. Tout ce qu'on a pu dire de la raideur prétendue de ses méthodes pédagogiques, du ton trop majestueux de ses leçons, se trouve démenti par des témoignages tels que celui de l'abbé Ledieu : « Dans la grammaire on aurait peine à croire le travail et l'exactitude d'un aussi habile maître, si l'on ne voyait encore parmi ses papiers ses propres observations écrites de sa main, non-seulement sur les règles les plus curieuses de cet art, mais sur la force et le jeu des conjonctions et des particules indéclinables et même sur l'usage de bien des mots latins pris au sens propre, en des significations tout opposées, par les meilleurs auteurs, dont il apportait l'exemple[2]. »

Le professeur de grammaire et de rhétorique ne faisait point tort au professeur d'histoire. Le *Discours sur l'histoire universelle,* composé pour le dauphin, prouve assez avec quel soin Bossuet lui fit étudier cette science qu'il appelle « la sage conseillère des princes, la maîtresse de la vie humaine et de la politique. » Entièrement négligée jusqu'à l'établissement des collèges de l'Oratoire, l'enseignement de l'histoire n'a été véritablement organisé que par

1. Floquet, ouvrage cité, p. 58 et suivantes.
2. L'abbé Ledieu, *Mémoires*, p. 140.

la main puissante de Bossuet. Le système qu'il adopta dans ses leçons est à peu près celui qu'on suit encore dans les colléges. Il exposait un certain nombre de faits au dauphin : le dauphin essayait de répéter sur-le-champ ce qu'il avait entendu; puis il faisait des rédactions, en français d'abord, en latin ensuite. Bossuet s'attacha particulièrement à faire connaître au dauphin l'histoire de France, « qui est la sienne[1] ». Pour cela, il puisa aux sources, dit-il lui-même, « empruntant aux auteurs les plus dignes de confiance tout ce qu'il avait jugé le mieux propre à faire comprendre au prince la suite des événements et des affaires ». Notons, cependant, que l'amour de l'exactitude n'allait pas, chez Bossuet, jusqu'à faire lire l'histoire de France au dauphin dans les ouvrages de Mézeray, dans ces écrits un peu libres pour le temps, dont Bayle avait pu dire : « L'auteur y censure avec beaucoup de force la mauvaise administration des rois de France; les monarques et leurs ministres y sont fouettés comme de petits écoliers. » Le convenu, le respect traditionnel du passé, voilà ce qui gâtait alors l'histoire qu'on apprenait aux princes, voilà ce qui faussait l'esprit de cet enseignement.

Le dauphin étudia aussi la géographie, et de façon à ne pas s'y ennuyer. « Nous étudions la géographie en jouant, et comme en faisant voyage, en examinant les mœurs, surtout celles de la France, nous arrêtant dans les plus fameuses villes, pour connaître les humeurs opposées de tant de divers peuples qui composent cette nation belliqueuse et remuante[2]. »

Bossuet a eu surtout le mérite de comprendre que l'enseignement de l'histoire doit varier ses moyens, étendre sa portée, à mesure que l'enfant grandit et que son jugement

1. On a conservé le recueil des rédactions du dauphin, publié en 1747 sous le nom du fils de Louis XIV. Bossuet a lui-même contribué à propager cette erreur : il parle, dans le *Discours sur l'Histoire universelle*, de cette histoire de France *que Monseigneur écrit lui-même et a déjà fort avancée.* Mais il n'y a là que la fraude pieuse d'un précepteur disposé à faire valoir son élève au-delà de ses mérites réels. L'ouvrage est bien de Bossuet. Le dauphin écrivait sous sa dictée. (Bossuet, t. XXV en entier.)

2. *Lettre à Innocent XI*, p. 21.

se forme. C'est vers la fin de son préceptorat seulement qu'il acheva son *Discours :* il le destinait à résumer l'impression générale des faits déjà étudiés. On peut contester, sans nul doute, la philosophie de l'histoire telle que l'entend Bossuet; mais ce n'est pas le lieu ici de relever les erreurs, les préjugés qui la déparent. Ce qu'il faut du moins reconnaître, c'est que Bossuet a fait le premier effort systématique pour ramener à une idée unique les innomblables événements qui se sont succédé ici-bas. Or l'enseignement de l'histoire serait stérile, si, après avoir dispersé la pensée de l'enfant sur cette multitude de faits, on ne la ramenait pas vigoureusement sur le principe qui les domine, sur la loi qui les régit; si on ne l'aidait pas à saisir dans l'éparpillement prodigieux des actions humaines, les idées qu présidents à la marche générale du monde [1].

Comme la plupart des grands chrétiens, Bossuet a aimé et pratiqué la philosophie. La *Logique*, le traité *de la Connaissance de Dieu et de soi-même*, furent composés pour le dauphin. Bossuet, dans sa jeunesse, avait probablement entendu dire aux jésuites, ses maîtres, qu'il n'y a dans la philosophie qu'*incertitude* et *matière à discussion*. Mais, par ses réflexions personnelles, il s'était élevé au-dessus de ces préventions; il estimait que la philosophie contient un grand nombre de vérités incontestables, utiles à la vie, qui doivent être montrées aux jeunes gens. Dans les articles qu'il consacre à la philosophie (le septième, le huitième, le dixième de la *Lettre à Innocent XI*), le nom de Descartes, il est vrai, n'est pas prononcé, et il semble que les philosophes de l'antiquité, du moyen âge, soient seuls introduits dans les études du prince. Mais qui ne reconnaîtrait l'esprit cartésien dans cette déclaration qui est elle-même le résumé de la philosophie de Bossuet? « La philosophie consistant principalement à rappeler l'esprit à soi-même, pour s'élever ensuite comme par un degré sûr jusqu'à Dieu, nous avons commencé par là comme par la recherche la plus

1. Il semble que la première partie du discours (*les Époques*) ait seule directement servi à l'instruction du prince. C'est seulement quand le prince eut atteint sa vingtième année que Bossuet lui proposa les réflexions un peu hautes des deux dernières parties. L'ouvrage complet ne fut publié qu'en 1681.

aisée, aussi bien que la plus solide et la plus utile qu'on se puisse proposer. Car ici, pour devenir parfait philosophe, l'homme n'a besoin d'étudier autre chose que lui-même; et, *sans feuilleter tant de livres, sans faire de pénibles recueils de ce qu'ont dit les philosophes,* ni aller chercher bien loin des expériences, en remarquant seulement ce qu'il trouve en lui, il reconnaît par là l'auteur de son être [1]. »

Ce qui relevait encore aux yeux de Bossuet le prix de la philosophie, c'est l'importance de cette science même pour l'éducation littéraire et oratoire. La rhétorique, aux yeux du plus grand de nos orateurs sacrés, n'est qu'une dépendance de la logique : c'est dans de fortes pensées solidement liées, et non dans un verbiage élégant, qu'il cherchait le secret du grand style. « De la logique nous avons tiré la rhétorique, pour donner aux arguments nus, que la dialectique avait assemblés comme des os et des nerfs, de la chair, de l'esprit et du mouvement. Aussi nous n'en avons pas fait une discoureuse dont les paroles n'ont que du son : nous ne l'avons pas faite enflée et vide de choses, mais saine et vigoureuse; nous ne l'avons point fardée, mais nous lui avons donné un teint naturel et une vive couleur, en sorte qu'elle n'eût d'éclat que celui qui sort de la vérité même [2]. »

Dans son admiration exclusive pour la morale de l'Évangile, Bossuet n'est pas toujours aussi bienveillant pour la morale philosophique que pour les autres parties de la philosophie. « Il ne faut pas, dit-il avec dédain, quand on peut puiser au milieu d'un fleuve, aller chercher des ruisseaux bourbeux. » Mais ce qui prouve qu'il ne convient pas de prendre à la lettre ces dures et injurieuses paroles et qu'on ne doit y voir qu'un moment d'oubli, c'est que Bossuet faisait expliquer à son élève la *Morale à Nicomaque,* en y joignant « cette admirable doctrine de Socrate, vraiment sublime pour son temps [3] ».

1. *Lettre à Innocent XI*, p. 24.

2. *Ibid.*, p. 25. Coménius lui aussi, dans sa *Didactica magna* (1627), plaçait la rhétorique au dernier rang, après la dialectique et la morale, « parce que, disait-il, si l'on ne connaît pas les choses, on ne saurait en parler raisonnablement ».

3. Bossuet avait composé pour l'usage du dauphin un recueil de *Sen-*

C'était donc un magnifique programme d'études que celui dont Bossuet s'était chargé de développer les diverses parties, avec l'aide de quelques collaborateurs distingués. Le résultat ne répondit pas à tant d'efforts, à tant d'espérances. Bossuet nous en a signalé lui-même la cause principale, en écrivant pour le dauphin le petit traité intitulé *de Incogitantia.* L'inattention d'un esprit languissant et rêveur, qu'aucune étude n'attachait, qu'aucun discours ne captivait, désespérait le grand évêque. C'est le portrait de son élève qu'il trace dans ces quelques lignes de sa *Politique :* « L'homme inattentif jette deçà et delà, pendant qu'on lui parle, des regards inconsidérés; son esprit est loin de vous; il ne vous écoute pas, il ne s'écoute pas lui-même; il n'a rien de suivi; ses regards égarés font voir combien ses pensées sont vagues[1]. » Nous ne saurions trop le redire, si quelqu'un est disposé à exagérer le pouvoir de l'éducation jusqu'à croire qu'elle peut tout transformer, qu'il réfléchisse à l'instruction du dauphin par Bossuet, à l'excellence du maître, à la médiocrité définitive de l'élève!

Il est vrai que l'histoire de l'éducation au dix-septième siècle est féconde en contrastes, et que parfois, après avoir donné des leçons de modestie au pédagogue, elle lui apporte des exemples propres à relever sa confiance : témoin cette brillante éducation du duc de Bourgogne qui, dirigée par Fénelon, développa presque toutes les vertus dans une âme où la nature semblait avoir jeté les germes de tous les vices.

III

Il entrait dans les espérances de Bossuet que l'éducation donnée au dauphin « fut rendue commune à tous les Français ». Le progrès des âges a exaucé ce vœu; mais déjà, de son vivant, Bossuet eut la satisfaction de voir Fénelon, dans une autre éducation princière, celle du duc de Bour-

tences, empruntées soit aux philosophes grecs, soit à l'Écriture et, en outre, des *Extraits* de la morale d'Aristote. (Voyez Œuvres complètes, t. XXVI, p. 23 et suiv.)

1. Bossuet, *Politique,* liv. V, art. 11.

gogne, employer pour le fils les écrits qui avaient été composés pour le père[1].

Si Fénelon emprunta à Bossuet quelques-uns de ses ouvrages, si, philosophe comme lui, humaniste comme lui et plus que lui, il donna aux études de son élève la même direction générale, du moins il n'apporta pas dans ses fonctions d'éducateur le même esprit, la même allure. Bossuet, en pédagogie comme partout, c'est la grandeur; Fénelon précepteur, c'est l'adresse. Chez l'un, ce qui domine, c'est l'autorité, la hauteur large et sereine des vues, le ton majestueux, mais un peu froid; chez l'autre, c'est l'habileté insinuante, c'est la douceur persuasive, la grâce même et la tendresse pénétrante. Bossuet n'a peut-être pas de supérieur, dans son siècle, pour la théorie de l'instruction; Fénelon n'a pas d'égal pour les qualités pratiques du pédagogue. Chez le premier, nous admirons surtout la justesse du plan, la sagesse qui préside à l'organisation générale des études; chez l'autre, l'art avec lequel il a su s'emparer de l'esprit et du cœur de son élève, et donner à ses leçons une utilité effective.

Se faire aimer est un grand point : Fénelon y réussit. C'est que le duc de Bourgogne, malgré ses instincts mauvais, bien qu'il fût né « terrible », selon le mot de Saint-Simon, n'était pas une de ces natures récalcitrantes qu'un Bossuet lui-même ne parvient pas à dompter. Sous des dehors violents et orgueilleux, il cachait des trésors de sensibilité et d'intelligence[2]. Ces ressources secrètes, Féne-

1. Il existe une copie de la *Grammaire latine* de Bossuet, qui porte sur le premier feuillet ces mots : *Copié pour Monseigneur le duc de Bourgogne* (1690). (Voyez Floquet, ouvrage cité, p. 213.) Le traité *de la Connaissance de Dieu* fit aussi partie des livres d'études du duc de Bourgogne.

2. « Le duc de Bourgogne était né avec un naturel à faire trembler. Il était fougueux jusqu'à vouloir briser ses pendules lorsqu'elles sonnaient l'heure qui l'appelait à ce qu'il ne voulait pas, et jusqu'à s'emporter de la plus étrange manière contre la pluie quand elle s'opposait à ce qu'il voulait faire. La résistance le mettait en fureur. Tout ce qui est plaisir, il l'aimait avec une passion violente... Le prodige est qu'en très-peu de temps la dévotion et la grâce en firent un autre homme, et changèrent tant et de si redoutables défauts en vertus parfaitement contraires. » (Saint-Simon, *Mémoires*, t. VIII, p. 205.)

lon sut les découvrir. Il y fallait peut-être son habile main, « la plus habile main en tout genre, et singulièrement formée par le ciel pour l'art d'instruire un prince[1] ». Sous sa direction, le duc de Bourgogne devint le plus studieux, le plus vertueux, le plus dévot des princes. Il le devint même avec excès. L'éducation donnée par Fénelon faillit échouer pour avoir trop bien réussi. Le dauphin n'avait rien appris avec Bossuet; avec Fénelon, le duc de Bourgogne profita trop. Il fut dévot au point de ne pas vouloir assister à un bal donné par le roi, parce que c'était le jour de l'Épiphanie. Il fut studieux au point de mécontenter et d'inquiéter son entourage. On se défiait « de sa trop grande complaisance pour l'étude des sciences et pour le plaisir d'en parler ». On se demandait si ce jeune homme, qui avait les goûts d'un moine, aurait les vertus d'un roi. En 1710, deux ans avant sa mort, Saint-Simon écrivait, sur la demande du duc de Beauvilliers, un discours fort étendu pour se plaindre que, arrivé à l'âge « où il ne s'agit plus d'amasser, mais de se répandre », l'héritier du trône, absorbé par les offices ou par les livres, « s'enfermât dans le sérieux et la solitude cachée de son cabinet[2] ». La mysticité de Fénelon, et, d'autre part, son goût si vif pour les lettres, les défauts et les qualités du maître s'étaient communiqués à l'âme de l'élève.

C'est le 17 août 1689 que Fénelon entra en fonctions[3]. Le duc de Beauvilliers, gouverneur du prince, l'avait proposé au choix du roi. Mme de Maintenon, sans doute, appuya la proposition. Fénelon, à son tour, appela auprès de lui, comme sous-précepteurs, l'abbé Fleury et l'abbé de Beaumont[4]. Le prince avait alors sept ans. La difficulté fut, non de développer son intelligence (il l'avait naturellement très-vive), mais de calmer, d'apaiser la fougue de son caractère, de dominer ses emportements, de le rendre

1. Saint-Simon, *Mémoires*, t. VIII, p. 176.

2. Saint-Simon, *ibid.*, t. VIII, p. 175 et suivantes.

3. Fénelon fut chargé aussi de l'éducation des deux jeunes frères du duc de Bourgogne, le duc de Berry et le duc d'Anjou.

4. Chargé de l'éducation des princes de Conti et du duc de Vermandois, l'abbé Fleury était libre depuis la mort de ce dernier, survenue en 1683; il avait accompagné Fénelon dans ses missions du Poitou.

souple et docile. Il eût été maladroit de morigéner lourdement une âme aussi impétueuse, de l'accabler sous de pédantesques leçons de morale. Ce fut seulement par des moyens détournés et à force de finesse que Fénelon atteignit son but. Il imagina de composer des fables adaptées à la vie du jeune prince, remplies d'allusions discrètes à ses défauts, à ses travers les plus saillants, et qui lui apportaient, sous le voile d'une fiction aimable, ingénieuse, des leçons pleines d'à-propos. De cette inspiration heureuse est sorti le *Recueil des fables composées pour l'éducation de Monseigneur le duc de Bourgogne*[1]. On pourrait, dit Bausset dans son *Histoire de Fénelon*, « suivre la chronologie de la composition de ces fables, en les comparant au progrès que l'âge et l'instruction devaient amener dans l'éducation du prince[2] ». Les apologues, avec leurs moralités même très-générales, ont toujours rendu des services à l'éducation des hommes : que dire de fables dont la morale concernait exclusivement celui qui les lisait, écrites au jour le jour pour remédier à un défaut qu'on venait de surprendre, ou pour encourager une vertu dont on avait saisi le premier éveil? Ce procédé n'a qu'un tort : il exigerait pour chaque élève un maître tel que Fénelon, assez attentif pour lire dans son caractère, et doué d'assez d'invention pour improviser des récits appropriés aux circonstances. Que d'art l'auteur de l'*Existence de Dieu* a dépensé dans ces agréables récits, dont le prince faisait immédiatement l'application soit à une faute commise la veille, soit à un bon mouvement ressenti le matin! La fable du *Fantasque* présentait au duc le tableau de ses emportements, et lui apprenait à s'en corriger; celle de l'*Abeille et la Mouche* lui rappelait que les qualités les plus éclatantes ne servent de rien sans la modération. Un jour, dans un accès de colère, le prince s'oublia jusqu'à dire à son précepteur qui le réprimandait : *Non, non, monsieur! je sais qui je suis et qui vous êtes!* N'est-ce pas pour répondre à cette

1. Quelques-unes de ces fables furent publiées du vivant de l'auteur. En 1716 parut la première édition, qui s'est accrue peu à peu, en 1787 et en 1823.

2. Cardinal de Bausset, *Histoire de Fénelon*, t. I, édition de 1817, page 51.

explosion de fatuité princière que fut écrite la fable intitulée *Bacchus et le Faune?* — « Comme Bacchus ne pouvait souffrir un rieur malin toujours prêt à se moquer de ses expressions, si elles n'étaient pures et élégantes, il lui dit d'un ton fier et impatient : « Comment oses-tu te moquer « du fils de Jupiter? » Le Faune répondit sans s'émouvoir : « Hé! comment le fils de Jupiter ose-t-il commettre quelque faute? » — Quelques fables, d'un ton plus élevé que les autres, ne visent pas seulement à corriger les défauts de l'enfance : elles préparent le prince à l'exercice du gouvernement. Ainsi, la fable des *Abeilles* lui découvrait les beautés d'un État laborieux et où l'ordre règne; *le Nil et le Gange* lui enseignait l'amour du peuple, « la compassion pour l'humanité vexée et souffrante ». Enfin, de chacune se dégageait, sous les dehors aimables d'un jeu d'esprit, une leçon sérieuse, et, plus d'une fois, en les lisant, le prince éprouva, sans doute, un saisissement de plaisir ou de honte, selon qu'il se reconnaissait lui-même dans l'éloge ou dans le blâme adressé aux personnages des fables.

Ce n'est pas que Fénelon, pour corriger l'humeur violente du prince, ait pu toujours se contenter de la douce réprimande dissimulée dans l'agrément d'une fable : il lui fallut souvent recourir à des moyens plus directs et plus énergiques. Mais partout se retrouve son imagination inventive, son séduisant esprit. Comme l'auteur de l'*Émile*, Fénelon est partisan de l'artifice en éducation : il emploie les petites scènes arrangées à l'avance, où l'enfant s'instruit d'autant mieux qu'il ne soupçonne pas chez ceux qui y jouent un rôle le parti pris de l'instruire. Faire un sermon sur la colère à un prince dont le tempérament était souverainement irascible, c'eût été peine perdue. Au lieu de lui lire le traité *de Ira* de Sénèque, voici ce qu'imaginait Fénelon. Un matin, il envoie dans ses appartements un ouvrier menuisier, auquel il a fait la leçon. Le prince passe, s'arrête et considère les outils. « Passez votre chemin, monseigneur, s'écrie l'ouvrier qui se dresse de l'air le plus menaçant, car je ne réponds pas de moi; quand je suis en fureur, je casse bras et jambes à ceux que je rencontre! » On devine la conclusion de l'histoire : n'est-il pas vrai que le menuisier de Fénelon ressemble fort au bateleur qui apprend la justice à Émile, ou au jardinier qui lui révèle la propriété?

Fénelon faisait de fréquents appels à l'amour-propre de son élève : il lui remontrait ce qu'il devait à son nom, aux espérances de la France. Il lui faisait signer des engagements d'honneur de se bien conduire : « Je promets, foi de prince, à M. l'abbé de Fénelon... de lui obéir, et si j'y manque, je me soumets à toute sorte de punitions et de déshonneur. Fait à Versailles, le 29 novembre 1689. Signé : Louis[1]. » D'autres fois, il s'adressait à son cœur, il le dominait par la tendresse et par la bonté. C'est dans ces moments d'effusion que le prince lui disait : « Je laisse derrière la porte le duc de Bourgogne et ne suis plus avec vous que le petit Louis. » D'autres fois, enfin, il avait recours aux punitions les plus dures; il le séquestrait, il lui retirait ses livres, il lui interdisait toute conversation[2].

C'est donc la variété des moyens qui fut le caractère principal de cette éducation morale[3]. Fénelon savait être solennel ou tendre quand il le fallait, et sa douceur n'excluait pas la sévérité. C'est la variété encore qui distingua l'éducation littéraire du duc de Bourgogne. De même qu'il avait appris la morale sous forme de fables, il étudia l'histoire sous forme de dialogues. Les *Dialogues des morts* mettent en scène des hommes de tout pays et de toute condition : Charles-Quint et un moine de Saint-Just, Aristote et Descartes, Léonard de Vinci et Poussin, César et Alexandre. L'histoire proprement dite, la littérature, la philosophie, les arts étaient donc le sujet de ces conversations, composées, comme les *Fables*, à divers intervalles, selon les progrès et les besoins du duc de Bourgogne[4].

1. Bausset, *Histoire de Fénelon*, t. I, p. 164.

2. On ne voit pas que le fouet ait été employé pour corriger le duc de Bourgogne; on peut même affirmer qu'il ne l'a pas été.

3. Outre les mobiles déjà indiqués, l'idée de Dieu jouait un grand rôle dans la discipline de Fénelon. « Un jour le prince voulait dissimuler une faute, une désobéissance. Je le pressai de me dire la vérité *devant Dieu*. Alors il se mit en grande colère et s'écria : « Pourquoi me le demandez-vous *devant Dieu?* Eh bien, puisque vous me le demandez ainsi, je ne puis pas vous désavouer que j'ai fait telle chose. » (*Lettre de Fénelon au P. Martineau*, 1712. — Voyez Œuvres de Fénelon, édit. Didot, t. III.)

4. La première édition des *Dialogues des morts* date de 1712. Elle fut donnée par les soins du P. Tournemine. On la compléta en 1718.

C'étaient des tableaux attrayants qui venaient de temps en temps s'introduire dans les cadres de l'étude didactique de l'histoire universelle. Il ne faut les prendre que pour ce qu'ils veulent être, pour le complément agréable d'un enseignement régulier et suivi. A ne considérer que les *Dialogues*, on pourrait être tenté de croire que Fénelon, dans l'étude de l'histoire, sacrifiait l'exactitude des faits aux embellissements de la forme. Pour se convaincre du contraire, il suffit de relire le chapitre consacré à l'histoire dans la *Lettre sur les occupations de l'Académie française*, ou bien encore les lettres écrites à M. de Beauvilliers sur une *Histoire de Charlemagne*, malheureusement perdue, et que Fénelon avait composée pour le prince : « Il vaut mieux, dit-il entre autres choses, laisser une histoire dans toute sa sécheresse que l'égayer aux dépens de la vérité [1]. »

On a retrouvé dans les papiers de l'abbé Fleury deux lettres assez importantes que lui avait adressées Fénelon, et qui contiennent le plan des études du duc de Bourgogne pour la fin de 1695 et pour 1696, c'est-à-dire pour sa treizième et sa quatorzième année [2]. Fénelon, nommé archevêque de Cambrai en 1694, se partageait entre son diocèse et la cour. Il avait conservé ses fonctions de précepteur, et de loin il continua son œuvre. « Vous voyez, écrit-il à Fleury, que je suis plus libre à Cambrai qu'à Versailles, et que je fais mieux mon devoir de loin que de près. »

Ce qui frappe dans ce plan d'études, c'est la préoccupation constante de *diversifier* l'instruction. Ainsi les thèmes du prince sont tirés des *Métamorphoses* d'Ovide, parce que « le sujet en est fort varié, et le divertit; comme les thèmes sont ce qu'il y a de plus épineux, il faut y mettre le plus d'amusement qu'il est possible. » Fénelon redoute par-dessus tout d'ennuyer son élève : « Qu'il lise l'*Histoire monastique d'Orient et d'Occident* de M. Bulteau, *mais s'il s'en ennuyait*, il faudrait varier! » Et plus loin : « Il faut lui accourcir un peu le temps de l'étude, en ne lui présentant que des extraits de certains ouvrages historiques; il faut diversifier son travail. » Il ne veut pas d'études exclusivement

1. Voyez la lettre tout entière, Œuvres de Fénelon, t. III, lettre XL, p. 477. La lettre est probablement de 1695.

2. Voyez ces deux lettres, Œuvres de Fénelon, t. III, p. 478.

abstraites, « de peur de rebuter par des opérations purement intellectuelles un esprit paresseux, impatient, et où l'imagination prévaut encore beaucoup ».

La prédilection pour les poètes de ce poète manqué qui a écrit le *Télémaque* se manifeste dans le choix des auteurs qu'il inscrivait au programme du duc de Bourgogne. Hésiode, Térence, Virgile, Horace, Ovide, sont au premier rang; la prose n'est représentée que par Caton et Columelle, et par l'*Économique* de Xénophon.

Plus favorable aux Pères de l'Église que ne l'était Bossuet, Fénelon approuve la lecture des *Lettres choisies* de saint Jérôme, de saint Augustin, de saint Cyprien, de saint Ambroise. Il recommande aussi, ce qui surprend un peu, les *Confessions* de saint Augustin : « Elles ont un grand charme, dit-il, en ce qu'elles sont pleines de peintures variées et de sentiments tendres. » Et il ajoute : « On pourrait en passer les endroits subtils et abstraits. » Est-ce bien seulement les passages abstraits qu'il convient de faire omettre dans les *Confessions* de saint Augustin à un enfant de quatorze ans ?

Génie aisé, facile, formé par la nature, Fénelon n'aime pas les règles, les préceptes. L'absence de pédantisme est un des caractères de sa pédagogie. « Pour la rhétorique, je ne donnerais point de préceptes : il suffit de donner de bons modèles. » Pour la grammaire, « je ne lui donnerais aucun temps, ou du moins je lui en donnerais fort peu ». Dans sa *Lettre* à l'Académie, il développe plus amplement l'idée de la sobriété nécessaire en fait de règles grammaticales. « Ne donnez d'abord que les règles les plus générales de la grammaire; les exceptions viendront peu à peu. Le grand point est de mettre une personne, le plus tôt qu'on peut, dans l'application sensible des règles par l'usage. Ensuite cette personne prend plaisir à remarquer le détail des règles qu'elle a suivies d'abord sans y prendre garde[1]. »

L'éducation littéraire du duc de Bourgogne donna des résultats surprenants. Bossuet voulut en juger par lui-même, et, après une conférence avec le jeune prince, témoi-

1. *Lettre sur les occupations de l'Académie française*, Projet grammaire.

gna de son admiration. Mais sans vouloir rabaisser le mérite du maître, il est permis de remarquer que l'élève était admirablement doué. Écoutez le témoignage que Fénelon lui a rendu : « J'ai vu un jeune prince, à huit ans, saisi de douleur à la vue du péril du petit Joas; je l'ai vu impatient sur ce que le grand prêtre cachait à Joas son nom et sa naissance; je l'ai vu pleurer amèrement, en écoutant ces vers :

> Ah ! miseram Eurydicen anima fugiente vocabat :
> Eurydicen toto referebant flumine ripæ [1] ! »

Dans sa lettre au P. Martineau, écrite quelques mois après la mort du duc de Bourgogne, le 14 novembre 1712, Fénelon disait encore : « Nous l'avons vu demander qu'on lui fît des lectures pendant ses repas et à son lever : tant il aimait toutes les choses qu'il avait besoin d'apprendre ! Aussi n'ai-je jamais vu un enfant entendre de si bonne heure et avec tant de délicatesse les choses les plus fines de la poésie et de l'éloquence. »

Mais, s'il n'y eut que des applaudissements mérités pour les goûts littéraires du prince, il en fut autrement de ce qu'on pourrait appeler son éducation politique et religieuse. Fénelon s'inquiéta lui-même de la dévotion outrée et un peu sombre où se complaisait son élève. Devenu en quelque sorte le précepteur honoraire du prince qui lui avait fidèlement conservé, malgré la disgrâce et malgré l'exil, une affection toute filiale, il lui écrivait à la date du 24 septembre 1708 : « Pour votre piété, si vous voulez lui faire honneur, vous ne sauriez être trop attentif à la rendre douce, commode, sociable. *Il faut vous faire tout à tous pour les gagner tous.* » Et ailleurs : « Un prince ne peut point à la cour ou à l'armée régler les hommes comme des religieux... Je prie Dieu tous les jours que l'esprit de liberté sans relâchement vous élargisse le cœur, pour vous accommoder aux besoins de la multitude [2]. » Mais Fénelon ne combat-il pas ici un mal qu'il devait en partie s'imputer à

1. *Lettre sur les occupations de l'Académie française*, Projet de poétique.
2. Œuvres de Fénelon, t. III. Lettre du 15 octobre 1708.

lui-même? N'est-ce pas lui qui avait jeté dans une âme trop bien préparée à les recevoir les premières semences de ce mysticisme qui maintenant l'effrayait? Dans le mémoire qu'il composa *sur les Mesures à prendre après la mort du duc de Bourgogne,* Fénelon déclare qu'il est nécessaire « que le précepteur du prince soit ecclésiastique[1] ». Sa propre expérience aurait dû cependant lui révéler les inconvénients d'une éducation princière confiée à des prêtres. La préoccupation excessive des choses de la religion en est l'écueil inévitable, et les vertus pratiques, les vertus actives du caractère, y perdent en général tout ce que la spiritualité peut y gagner.

Rendons, d'ailleurs, à Fénelon, cette justice, que, dans sa correspondance avec le duc de Bourgogne et aussi avec les ducs de Beauvilliers et de Chevreuse, restant toujours le Mentor attentif de son cher Télémaque, il lutta contre les tendances monastiques du prince. Que de belles leçons de sagesse royale, de dévouement aux hommes, de patriotisme et de philanthropie (le mot est de Fénelon), ne lui donne-t-il pas dans le *Télémaque,* véritable traité d'éducation morale et politique[2]? Fénelon avait commencé par les fables, il avait continué par les dialogues, il terminait par l'épopée : toujours fidèle au même système, et déguisant la morale sous la poésie! Morale admirable, un peu chimérique parfois, en tout cas peu appropriée aux mœurs de ce temps-là, et qui, dans la cour fastueuse et militaire de Louis XIV, éclate comme l'écho d'un autre âge, comme le retentissement ou l'annonce d'une ère de simplicité et de paix. L'agriculture y était célébrée avec enthousiasme, l'excès du luxe interdit, l'esprit de conquête condamné avec force, le pouvoir absolu impitoyablement analysé dans ses conséquences, l'ambition et la guerre maudites. Qu'importe que quelques utopies se mêlent à ces vérités éternelles? En

1. Œuvres, t. III, p. 440. *Quatrième mémoire.*

2. Le *Télémaque* fut commencé selon toute probabilité vers 1694, et achevé vers 1697 ou 1698. Il était destiné au prince; mais celui-ci ne devait le connaître et ne le connut, en effet, qu'après son mariage. Voyez sur ce sujet la thèse de M. L. Genay : *Étude morale et littéraire sur le Télémaque.* Paris, 1876.

décrivant la république de Salente, Fénelon ne proposait rien de moins à son élève qu'une réforme générale de la monarchie.

Notons que Fénelon, dans l'organisation de l'instruction, se montre partisan déclaré de l'éducation publique. « Les enfants, dit-il, appartiennent moins à leurs parents qu'à la république », et doivent être élevés par l'État. « Il faut établir des écoles publiques où l'on enseigne la crainte de Dieu, l'amour de la patrie, le respect des lois, la préférence de l'honneur aux plaisirs et à la vie même[1]. » Il est remarquable que les plus grands théologiens de l'ancienne monarchie ont formellement reconnu le droit de l'État à distribuer l'enseignement. Saint Thomas ne professait-il pas cette doctrine quand il écrivait : *Ad eum qui rempublicam regit pertinet ordinare de nutritionibus et instructionibus juvenum, in quibus exerceri debeant, et quales disciplinas unusquisque addiscere et usque quo debeat*[2] ? C'est seulement le jour où l'État s'est affranchi de la tutelle de l'Église que les docteurs ecclésiastiques ont subitement aperçu dans le droit de l'État une prétendue usurpation sur les droits de la famille. Tant il est vrai que, même dans les questions les plus hautes, l'intérêt n'est pas étranger à l'affirmation des principes !

En résumé, soit que la nature de son génie l'y disposât, soit qu'il y ait été conduit par les circonstances et par le caractère de son élève, Fénelon a été un maître dans le sens le plus élevé du mot. La *Lettre à Innocent XI* n'est guère qu'un plan d'enseignement secondaire : Bossuet n'a pu songer, sans y réussir d'ailleurs, qu'à une seule chose, l'instruction du dauphin. Fénelon, plus heureux, a eu affaire à une âme vivante et active, à un esprit riche et distingué, qu'il lui a fallu tour à tour contenir, exciter, instruire et élever. Ce sont les talents et aussi les vices de l'élève qui seuls donnent aux qualités pédagogiques d'un précepteur l'occasion de se manifester dans tout leur éclat. Rien ne manquait au duc de Bourgogne de ce qui peut exciter le zèle d'un maître et rendre sa tâche difficile. Mais, par l'admirable souplesse de son génie, Fénelon était homme à triom-

1. *Télémaque*, livre X.
2. Saint Thomas, *Contra impugnantes religionem.*

pher de toutes les difficultés d'une éducation princière; difficultés terribles que nous trouvons exprimées avec force dans une page brillante, quoique un peu déclamatoire, d'un écrivain du dix-huitième siècle[1] : « Ce n'est pas sans terreur qu'un homme entre dans un tel ministère, quand il en est digne. Quel rôle effrayant, en effet, d'avoir à répondre à vingt millions d'hommes de la vertu d'un seul ! mais d'un seul dont un caprice influe sur le sort de tous, d'un seul dont le vice peut bouleverser des empires, un défaut faire ruisseler le sang, une fantaisie troubler le monde... De quel œil M. de Cambray dut-il envisager cette multitude d'absurdités jugées indispensables, de minuties graves, mais établies, mais consacrées comme base de l'éducation des princes, mais militant de concert pour les corrompre, et qui, si nous n'étions Français, nous feraient croire à un miracle plutôt qu'à la bonté d'un roi né roi ? A quel monstrueux aveuglement réserve-t-on des infortunés qui n'ouvrent les yeux que pour contempler un culte idolâtre de leurs personnes; des enfants qui, dès qu'ils voient, voient des hommes prosternés devant eux, c'est-à-dire l'humiliation de toutes les forces devant toutes les faiblesses ?... O princes, malheureux de l'être, qui naissez dans l'orgueil, croissez dans le mensonge, vivez dans l'adulation et la toute-puissance, combien ne faut-il pas que vous soyez nés bons pour n'être pas les plus méchants des hommes ! »

1. Ce morceau, qui est comme perdu dans l'ouvrage de M. de Pezay, *Éloge de Fénelon* (1771), serait, au témoignage de Naigeon, l'œuvre de Diderot, qui, on le sait, prêtait volontiers à ses amis son esprit et sa plume. (Voyez Diderot, édit. Assezat, Paris, 1878, t. IV, p. 104.)

CHAPITRE II

L'ÉDUCATION DES FEMMES AU DIX-SEPTIÈME SIÈCLE

I. Considérations générales sur l'éducation des femmes. — Psychologie féminine. — Y a-t-il des âmes viriles, des âmes féminines, ou simplement des âmes humaines? — Exagérations en sens opposé : la femme, un être divin ; la femme, un être subalterne. — Le fait essentiel de la vie de la femme, la maternité, détermine le caractère propre de ses facultés. — Autres différences qui résultent de la faiblesse physique de la femme, de son rôle moins actif dans la vie. — La diversité des sexes n'exclut pas l'égalité. — Les femmes sans enfants ont-elles plus d'esprit que les autres? — Que la femme doit avoir sa vie propre. — Conséquences pédagogiques.

II. Ce que fut l'éducation des femmes au dix-septième siècle. — Pour en apprécier équitablement le caractère, il est nécessaire de jeter un coup d'œil en arrière. — Saint Jérôme et l'éducation des filles au quatrième siècle. — Excès de rigidité chrétienne. — Le *Cantique des cantiques.* — Instruction exclusivement religieuse. — Influence maternelle. — L'éducation au moyen âge : le chevalier de la Tour Landry et son livre sur l'enseignement des filles. — Éducation dévote. — Assujettissement de la femme au mari. — L'éducation au dix-septième siècle. — Plaintes de l'abbé Fleury. — Les femmes peuvent se passer de l'histoire. — Les *Femmes savantes* de Molière. — Chrysale et Mme Racine. — Exceptions éclatantes à l'ignorance générale : Mme de Sévigné, Mme de Grignan, etc.

III. Mme de Maintenon et Saint-Cyr (1686). — Mme de Maintenon, véritable supérieure de couvent. — But de la fondation de Saint-Cyr. — Organisation matérielle. — Les relations avec la famille très-espacées. — Récréations gaies et libres. — Tendresse de Mme de Maintenon pour ses élèves de Saint-Cyr. — Hésitations au début. — Les représentations dramatiques. — Esprit définitif de l'institution. — La lecture vue avec défiance. — Étude insignifiante de l'histoire. — Peu d'instruction. — Revanche dans l'éducation morale. — Le travail des mains. — Les habitudes d'ordre. — Mesure dans la dévotion. — Simplicité dans le costume, dans le langage. —

Excellence des conseils de Mme de Maintenon touchant la vie pratique.

IV. Fénelon et le *Traité de l'éducation des filles*. — Analogie avec l'esprit de Saint-Cyr. — Plaintes très-vives à l'endroit de l'éducation monacale des couvents. — Bonne opinion de la nature humaine. — Défauts des femmes. — Moyens indirects d'instruction. — Éducation religieuse préparée par des images sensibles. — Conseils sur la toilette et la parure. — Préjugés à l'égard de la science.

V. Une élève de Fénelon : Mme de Lambert. — Les *Avis d'une mère à son fils et à sa fille*. — Droit de la femme à l'instruction. — Critique du désœuvrement. — Lecture des anciens. — Étude des historiens et des moralistes. — L'italien condamné comme la langue de l'amour. — Les romans jugés dangereux. — Piété intelligente et large. — Avec Mme de Lambert, l'éducation des femmes se rapproche de l'idéal moderne.

I

Les progrès de l'éducation se mesurent sur les progrès accomplis dans la connaissance de la nature humaine. Pour élever un être, quel qu'il soit, il faut nécessairement connaître son rôle et ses fonctions dans la vie. Quand on sait ce qu'il est appelé à faire ici-bas, on est en état de déterminer rationnellement l'ensemble de sentiments et de connaissances qu'il lui importe d'acquérir, pour se conformer à l'idéal qu'il doit poursuivre et qu'il veut atteindre. Quand on sait quels sont les moyens naturels dont il dispose, les instruments que Dieu lui a mis entre les mains pour se développer et se perfectionner, on est en état de définir les méthodes les plus sûres et les plus courtes pour assurer ce développement et ce progrès. Ce sont des axiomes pédagogiques qu'il est bon, qu'il est nécessaire de rappeler au début d'une étude sur l'éducation des femmes.

Un jour, dans une classe d'enfants de douze à quinze ans, j'exposais à mes élèves les principes de la psychologie : j'essayais de leur apprendre à connaître l'homme. Quand j'eus terminé ma leçon, croyant avoir tout dit, un de mes petits auditeurs se leva, et prenant la parole : « Monsieur, me dit-il, vous nous avez parlé de la nature de l'homme ; mais la nature de la femme ? »

Cette question enfantine, et en apparence naïve, est pré-

cisément celle qu'il faut d'abord résoudre. Il faut chercher si les facultés sont les mêmes chez la femme que chez l'homme; si les âmes humaines, malgré la différence des sexes, sont toujours semblables, toujours identiques à elles-mêmes. L'âme a-t-elle un sexe, comme le corps? Y a-t-il des âmes féminines et des âmes viriles, ou simplement des âmes humaines? Suivant la réponse que fera à cette question la psychologie comparée, nous aurons à modifier, dans un sens ou dans un autre, nos vues sur l'éducation des femmes. S'il était prouvé, comme le veut Rollin, que le sexe ne met aucune différence entre les esprits, et, comme le veut Condorcet, que l'égalité des intelligences est absolue, il serait permis de conclure que l'éducation doit être exactement la même pour les deux sexes[1]. Si, au contraire, comme nous sommes disposé à le croire, il y a, jusqu'à un certain point, diversité de nature, parce qu'il y a diversité de fonctions, il en résultera que l'éducation doit être différente et qu'il faut repousser comme des chimères les théories de ceux qui, à l'exemple de Platon, soumettent les femmes au même régime moral que les hommes.

Les préjugés contraires ont nui à l'établissement de la vérité. Tantôt on a exagéré la différence des deux sexes au point de vue mental, parce qu'on voulait maintenir la femme dans un état de subordination excessive. La plupart des sociétés antiques font de la femme une esclave, une inférieure tout au moins; et les sociétés modernes, malgré les protestations verbales d'une galanterie affectée, ont trop souvent imité et copié les institutions anciennes. Pour justifier l'oppression sociale de la femme et l'abandon où était laissée son instruction, on proclamait théoriquement, théologiquement quelquefois, son infériorité radicale vis-à-vis de l'homme[2]. Tantôt, au contraire, l'orgueil féminin

1. L'idée de l'identité absolue de la nature morale chez l'homme et chez la femme a été souvent soutenue, surtout par des femmes distinguées, qui, jugeant de leurs compagnes d'après elles-mêmes, n'aperçoivent pas de différence entre elles et l'homme. Voyez, par exemple, un livre convaincu et chaleureux, *la Femme et l'éducation*, par Mme Caroline de Barrau. Paris, Cherbuliez, 1870.

2. On a souvent répété qu'un concile du moyen âge, tenu en Espagne, avait posé la question de savoir si la femme avait bien une âme.

s'est révolté jusqu'à l'excès. Les femmes, craignant de n'être jamais traitées comme les égales de l'homme, si elles avaient une fois avoué qu'elles différaient de lui, ont protesté de la ressemblance parfaite des deux êtres, et la politesse des hommes a ratifié ces prétentions. Mme Necker de Saussure soutient que jusqu'à dix ans « les filles et les garçons sont à peu près la même chose ». Passe pour le premier âge : mais que penser de ceux qui ont étendu cette identité à toute la vie?

Voilà comment, d'une part, les préjugés du sexe fort et, d'autre part, les revendications légitimes, mais un peu passionnées du sexe faible, ont égaré la discussion et provoqué des conclusions extrêmes. L'homme a toujours eu une propension marquée à faire de la femme un être à part, soit pour l'exalter, soit pour la rabaisser. « Quand on parle de la femme, s'écrie Diderot, il faut tremper sa plume dans l'arc-en-ciel, et répandre sur son écriture la poussière des ailes des papillons : la femme est un être divin. » Veut-on la contre-partie ? Impatienté par le luxe et la vanité des femmes, Bossuet disait : Après tout, vous devriez ne pas oublier, mesdames, que vous tirez votre origine « d'un os surnuméraire où il n'y avait de beauté que celle que Dieu y voulut mettre[1] ? »

Avec plus de réflexion, on se convainc que l'intérêt des deux sexes n'est compromis ni par l'opinion qui accepte ni par l'opinion qui rejette la ressemblance absolue des deux natures. Car ceux qui croient, comme nous, que la femme diffère de l'homme, ne songent pas nécessairement à en tirer cette conclusion que la femme lui est inférieure. La diversité n'exclut pas l'égalité. La femme est une personne morale au même titre que l'homme. En droit naturel, elle est son égale, bien qu'il soit juste et nécessaire que,

Voyez, par exemple, M. Legouvé, *Histoire morale des femmes*, p. 3. Ce qui a pu donner lieu à cette étrange discussion, c'est que, dans le récit biblique de la création de la femme, il n'est pas question de son âme. Ce qu'on a certainement discuté au moyen âge, c'est la question suivante : le Verbe aurait-il pu s'incarner dans une femme, comme il s'est incarné dans un homme ?

2. Voyez Bossuet, *Élévations sur les Mystères*, IIe élévation, édit. Vivès, t. VII, p. 88.

dans la vie sociale et en fait, elle lui soit subordonnée. Mais l'égalité, à son tour, n'empêche pas la différence des facultés. Avec la même dignité, avec les mêmes droits que l'homme, la femme est autre que lui.

A priori et sans consulter les faits, il est déjà évident que ces deux êtres n'ayant pas ici-bas le même rôle à remplir, leurs facultés ne peuvent pas, ne doivent pas être les mêmes. S'il en était autrement, il y aurait infraction à cette loi générale de la sagesse de la nature qui veut que, partout où il y a un but distinct à atteindre, il y ait des moyens spéciaux et particulièrement adaptés à ce but. C'est là comme le mot d'ordre de l'univers entier, de l'univers moral, comme de l'univers physique. La prévoyance souveraine, qui a organisé les choses, a partout placé l'instrument à côté de l'œuvre, les organes à côté des fonctions. Si la femme, qui est appelée par sa destination propre aux devoirs de la maternité et à une part spéciale dans l'éducation de l'enfant, n'était pas armée par la nature, non-seulement des organes physiques, mais aussi des facultés morales qui lui rendront possible l'accomplissement de sa grande tâche, il y aurait là une exception grave, une lacune dans l'œuvre de la raison universelle.

Mais il n'en est pas ainsi, et l'observation vient confirmer les présomptions du raisonnement. En étudiant la femme, on reconnaît aisément que, à raison 1° de sa faiblesse physique et 2° de ses fonctions maternelles, ses facultés ne présentent pas tout à fait les mêmes caractères que les facultés de l'homme.

Des trois parties de l'âme humaine, le cœur, l'esprit, le caractère, il est incontestable que c'est la sensibilité qui domine et l'emporte chez la femme. Elle en a plus que l'homme; en revanche, elle a généralement moins d'intelligence et de volonté[1].

Sans doute, cette infériorité est en partie le résultat de l'insuffisance de l'éducation. L'intelligence et la volonté sont plus faibles chez la femme, parce qu'elle reçoit une instruction moins complète, parce que, condamnée à un rôle passif par sa condition même, elle ne voit pas s'ouvrir

1. Voyez, sur ce sujet, une intéressante discussion dans l'*Histoire morale des femmes* de M. Legouvé (livre V, ch. II).

devant elle, comme l'homme, ces champs si vastes de l'action, où l'âme se fortifie et se trempe. Il y a néanmoins dans les caractères propres de la femme autre chose que le résultat de l'habitude, autre chose qu'une hérédité : il y a une loi de la nature.

Cette infériorité de l'intelligence féminine comporte d'ailleurs des exceptions. Si la femme sort de son rôle naturel, qui est d'être la mère, la nourrice, la première institutrice de ses enfants, et la compagne de celui auquel elle a lié sa vie; si, par un accident qu'elle ne peut empêcher, ou par un libre choix de sa volonté, elle reste étrangère ou se dérobe aux fatigues et aux douceurs de la maternité, alors, placée dans des conditions nouvelles qui ne sont pas conformes au vœu de la nature, la femme peut s'élever par l'intelligence et la volonté bien au-dessus de la moyenne ordinaire. Inoccupée, déchargée de ses devoirs ordinaires, elle a plus de facilités pour se livrer aux mêmes études que l'homme, et il y a plus de chances pour qu'elle l'égale ou qu'elle le surpasse. Le don du génie souffle, sans doute, où il veut. Que de fois la femme ne nous a-t-elle pas donné le spectacle charmant d'une intelligence vraiment complète, qui aux qualités féminines, à la grâce, à la délicatesse, à la douceur, sait joindre les qualités viriles, la solidité du raisonnement et la force des conceptions! De là, ces êtres à part, à la fois mères tendres et écrivains brillants, qui, comme Mme de Sévigné ou Mme de Lambert, seront l'éternel honneur de leur sexe et de notre littérature. Mais, dans d'autres cas, le talent de certaines femmes tient à une cause déterminée qui est l'abdication volontaire ou l'exclusion forcée des joies de la maternité. Les fleurs les plus belles de nos jardins, ce sont ces fleurs doubles qui ont perdu le pouvoir de se reproduire. De même les femmes les plus spirituelles sont souvent celles qui n'ont pas eu d'enfants. Les forces de la femme ne sont pas inépuisables; si elles s'usent sur un point, elles ne peuvent se retrouver tout entières sur un autre[1]. Appelée à être mère à l'âge où

1. Cet aperçu a motivé de la part de M. Gréard, le rapporteur du concours de l'Institut, une critique ingénieuse et délicate que nous croyons devoir reproduire : « ...., Cette proposition est-elle bien exacte? Mme de Sévigné avait-elle moins d'esprit pour avoir mis au monde le

le jeune homme quitte à peine les bancs de l'école, la jeune fille est nécessairement arrêtée un peu plus tôt dans son évolution intellectuelle. De cet arrêt prématuré résulte le développement moindre de quelques-unes de ses facultés, notamment de l'abstraction et du raisonnement. Henri Heine disait finement, un jour qu'il se promenait dans une vigne : « Il me semble voir mûrir dans ces belles grappes de raisin toutes les sottises, toutes les folies, qui seront débitées l'hiver prochain par les bourgeois de la ville voisine. » Ne pourrait-on pas dire de même, en présence d'un bel enfant nourri et élevé par sa mère : « Que de pensées se sont éteintes, que de traits d'esprit se sont pour ainsi dire enfouis dans ce gros et gras poupon qui est l'œuvre de l'amour maternel ? »

Les qualités de l'intelligence diffèrent de l'homme à la femme plus encore que la quantité de l'intelligence. L'infériorité du raisonnement abstrait, nous venons de le voir, est comme la rançon des plaisirs maternels, en même temps que la conséquence d'études nécessairement plus courtes. D'autres facultés, au contraire, celles qui confinent le plus à la sensibilité, sont plus développées chez la femme. La mère, qui, dans les jeunes années de l'enfant, doit veiller de plus près que l'homme sur ses besoins et sur sa faiblesse, la mère a précisément à un plus haut degré cette finesse et cette pénétration instinctive qui lui permettent de démêler, même quand l'enfant se tait ou s'exprime mal, ses souffrances les plus secrètes. Dans l'éducation, par suite, la femme se conduit autrement que l'homme. Ce sont

chevalier et Mme de Grignan ? Sans sortir de notre sujet, les femmes qui ont écrit sur l'éducation avec le plus de sens et de finesse, Mme de Lambert, Mme de Genlis, Mme de Staël, Mme de Saussure, Mme Guizot, Mme de Rémusat, n'étaient-elles point mères ! Pour nous, nous serions, au contraire, disposé à croire que la femme gagne beaucoup plus qu'elle ne perd à être mère, que les soins de l'éducation fécondent les germes de tendresse, de raison délicate, d'élévation morale, dont Dieu l'a si richement dotée, que la maternité, en un mot, est la condition du plein épanouissement de sa nature. » (*Rapport sur le concours*, etc., p. 28.) Nous souscrivons très-volontiers à ces belles paroles : c'est seulement au point de vue de l'esprit, des facultés de l'intelligence d'autant plus développées quelquefois que les autres le sont moins, que nous croyons à la supériorité relative des femmes sans enfants.

les besoins présents et immédiats de l'enfant qu'elle comprend le mieux et auxquels elle s'attache le plus. L'homme, moins attentif au présent, raisonne davantage et prévoit l'avenir. Il devine moins : il calcule beaucoup plus. La femme est plus complaisante, plus faible, parce qu'elle veut, avant tout, que l'enfant vive, qu'il soit heureux tout de suite. L'homme est plus sévère, parce qu'il songe déjà aux conséquences lointaines, à l'avenir, que trop d'indulgence compromettrait; et les inductions de sa raison dominent les impulsions de sa tendresse.

Voilà quelques-unes des différences que met entre l'homme et la femme le fait de la maternité. D'autres dissemblances résultent de la faiblesse physique de la femme et de la délicatesse de ses organes; d'autres proviennent encore de ce qu'elle agit moins que l'homme, dans sa vie plus intérieure et plus retirée. Ce sera, par exemple, un degré plus vif dans les facultés de persuasion insinuante, de douceur et de charme, dans le goût et le don de plaire. Précisément parce qu'elle n'a pas la force et l'autorité, la femme aura la grâce, l'art de séduire et de persuader. De même, parce qu'elle agit peu, parce qu'elle ne se mêle guère à la vie publique, elle sera plutôt un être de sentiment, d'inspiration immédiate, qu'un être de réflexion. L'activité, en effet, tend à développer l'intelligence et les jugements réfléchis dont elle procède. Comment agir, ou du moins agir avec sagesse, si l'intelligence n'a pas pesé les motifs, délibéré sur les moyens, prévu les conséquences? L'âme qui n'agit pas, au contraire, n'a guère besoin de réfléchir : elle flotte sans cesse dans les vagues et molles inspirations du sentiment.

On pourrait poursuivre cette analyse et achever de montrer que les facultés de l'homme et de la femme ne diffèrent que parce que, physiquement et moralement, l'homme et la femme ont des fonctions et une destinée différentes. Cela posé, on pourrait accorder aux partisans de la doctrine de l'évolution que le tempérament moral et intellectuel de la femme est, en partie, le résultat de la vie qu'elle mène, le produit d'une hérédité lentement accumulée. Nous concéderons volontiers que l'accomplissement perpétuel des mêmes actes, depuis Ève jusqu'à notre propre mère, a dû incliner de plus en plus l'âme de la femme dans le sens

où elle penchait déjà naturellement. Les ébranlements répétés que ramène, à chaque génération, la loi de l'enfantement ont dû surexciter de plus en plus la sensibilité féminine. A-t-on assez réfléchi à cette répercussion constante, qui se produit d'une génération à l'autre, des fatigues et des souffrances sans cesse renouvelées de la maternité? Mais si nous faisons sa part à l'influence de l'hérédité, aux habitudes acquises, nous maintenons aussi, pour être fidèle à la religion des causes finales qui est la nôtre, l'appropriation initiale des caractères de la femme au but pour lequel Dieu l'a créée.

On voit maintenant comment la pédagogie féminine se relie à la psychologie comparée des deux sexes. Puisqu'il y a dissemblance dans la nature, il est juste qu'il y ait, je ne dis pas inégalité, mais dissemblance dans l'éducation. L'instruction de la femme ne portera pas absolument sur les mêmes objets, ne lui sera pas distribuée par les mêmes moyens; mais, d'autre part, puisqu'il y a égalité dans la dignité morale, l'éducation de la femme sera fondée sur les mêmes principes que celle de l'homme. En un mot, si l'éducation de la femme doit être, pour certaines parties, subordonnée à sa destination propre, elle doit aussi se rapprocher le plus possible de l'éducation générale qui convient indistinctement à tous les membres de la famille humaine.

Ne l'oublions pas, en effet, la femme est, comme l'homme, un individu, une personne morale, un être responsable. Elle doit vivre pour elle-même, en même temps qu'elle vit pour les autres. Aussi, ne pouvons-nous comprendre que Michelet, si ardent cependant à revendiquer les droits de la femme, vienne soutenir, après Rousseau, que sa destinée se réduit à vivre pour son mari et pour ses enfants [1]. Sans doute, la femme est et doit être avant tout épouse et mère; mais il faut aussi qu'elle s'appartienne, qu'elle soit elle-même, qu'elle soit quelqu'un. Qu'elle resserre le plus fortement qu'elle pourra les liens de dépendance qui la rattachent à des êtres chéris, mais qu'elle sache garder aussi sa liberté et son individualité. Le meilleur moyen d'être utile aux autres, c'est de commencer par se faire à soi-même une âme et une personnalité. Que la femme ne se penche

1. Voyez, de Michelet, *la Femme*, *l'Amour*.

donc pas tout entière sur le berceau de ses enfants ! Qu'elle relève la tête pour jeter discrètement, mais fermement, son regard sur l'ensemble des choses humaines ! Qu'elle conserve sa vie propre, et qu'elle ne s'absorbe pas complétement dans celle des autres ! Qu'elle ait sa part de la science, de l'art, des idées générales et désintéressées qui donnent à la vie son prix ! Qu'elle sache, tout en consacrant aux soins et aux affections de la famille la meilleure partie d'elle-même, réserver une place pour la culture de ses facultés personnelles ! Qu'elle soit instruite, qu'elle soit éclairée ; enfin, qu'elle soit citoyenne, sinon par le vote et par les actes, au moins par la pensée et par le cœur !

II

Nous avons rapidement exposé les principes de la question ; examinons maintenant comment le dix-septième siècle l'a résolue, et quelle idée on se faisait alors de la nature, de la destination, et par suite de l'éducation de la femme. Pour apprécier équitablement les tendances déjà plus libérales de Mme de Maintenon et de Fénelon, il ne sera pas inutile de jeter un coup d'œil rapide sur l'éducation des filles dans les premiers siècles du christianisme et dans le moyen âge.

Les lettres de saint Jérôme à Læta, à Gaudentius[1], peuvent servir à donner une idée de ce qu'était, au quatrième siècle de notre ère, une éducation chrétienne dirigée par un docteur de l'Église.

Appelé à donner de loin des conseils à des parents qui veulent élever chrétiennement leur enfant, le grand théologien hésite d'abord. La tâche lui paraît difficile. Il sait qu'il n'y a pas de proportion entre l'enseignement sublime dont il est le dépositaire et cette âme de petite fille, dont l'esprit n'est pas encore formé, qui adore les jouets, qui préfère les friandises aux beaux discours. « Que la jeune

1. Saint Jérôme, *Epistola ad Lætam de institutione filiæ* ; *Epistola ad Gaudentium de Pacatulæ infantulæ educatione*. (Sancti Hieronymi Opera omnia, t. IV.)

Pacatula, dit-il, reçoive cette lettre pour la relire un jour, et pour en comprendre plus tard l'esprit. Qu'elle se contente pour aujourd'hui d'en comprendre les caractères. »

L'esprit, il faut bien le dire, est étroit, d'une défiance extrême à l'égard du monde. Le zèle pieux emporte si loin saint Jérôme qu'il ne veut point, par exemple, que la jeune fille entende parler de musique. La harpe elle-même, l'instrument de David et des anges, dit-on, ne trouve pas grâce devant lui. Quelle sévérité dans des prescriptions comme les suivantes : qu'on la prive de vin, de viande, qu'elle se nourrisse de légumes, qu'elle mange de façon à avoir toujours faim ! « Qu'elle n'affecte point de paraître dans le monde et de se trouver toujours aux pieuses assemblées, même aux églises ; que ses seules délices soient de demeurer dans sa chambre. Qu'elle vive ainsi, fuyant le présent, ignorant le passé, désirant l'avenir. » C'est la vie cloîtrée et monastique jusque dans le monde ! Ne craignons pas de donner ce détail qui est caractéristique : saint Jérôme interdit les bains aux jeunes filles[1].

L'instruction doit être exclusivement religieuse. Les Livres saints seront la seule lecture des jeunes filles. Saint Jérôme indique dans quel ordre il convient de les étudier. Ce qui surprend, c'est que le *Cantiqne des cantiques* figure sur sa liste, au dernier rang, il est vrai. « Si la jeune fille commençait par cette lecture, dit-il, cette lecture serait dangereuse : la jeune fille n'en découvrirait pas le sens caché. » Sans doute on peut soutenir que le *Cantique* n'est qu'une allégorie, destinée à célébrer l'amour mystique. Sans doute encore, il peut arriver que les âmes pures traversent, sans en être souillées, les plus mauvais livres.

Eugénie de Guérin lisait avec innocence *Volupté* de Sainte-Beuve. « Tout est sain aux sains », disait Mme de Sévigné. Néanmoins, nous persistons à le croire, ce serait un jeu dangereux de proposer à la chaste imagination des jeunes filles le tableau d'un amour spirituel qui s'exprime par des mots aussi crus, par des métaphores (si métaphores il y a) aussi passionnées et aussi ardentes que celles de Salomon.

Pour les premiers docteurs chrétiens, l'éducation des

1. *Mihi omnino in adulta virgine lavacra displicent*, *Op. cit.*, t. IV p. 596.

femmes n'est qu'une préparation à la vie future. Faire des saintes, tel est l'idéal ! Cela est si vrai que saint Jérôme, s'apercevant que cet idéal est irréalisable dans le monde et qu'il est impossible de concilier la vie de famille et les exigences d'une éducation mystique, engage Læta à lui envoyer sa fille. « Il vaut mieux, lui dit-il, vous priver du plaisir de l'avoir auprès de vous. Envoyez-moi donc Paula : je m'engage à l'instruire moi-même. » Que penser d'un système d'éducation qui aboutit à une conclusion semblable, qui juge la mère impuissante à élever son enfant ? N'est-il pas vrai qu'il se condamne lui-même, en avouant qu'on ne peut l'appliquer qu'en plaçant l'enfant dans des conditions anormales, loin de ses parents, dans la solitude d'un cloître ou d'une maison de prêtres ?

Il serait pourtant injuste de généraliser et d'attribuer au christianisme naissant l'intention de supprimer, dans l'éducation de la fille, l'influence de la mère [1]. Rappelons les fortes paroles de saint Jean Chrysostome : « L'enfantement n'est pas l'œuvre de la mère, il est l'œuvre de la nature. L'éducation est l'œuvre de la mère, parce qu'elle est l'œuvre de la volonté. » Saint Jean Chrysostome le savait, lui qui avait été élevé par sa mère Arithme, comme saint Augustin par sa mère Monique, et qui répétait avec un orgueil légitime l'exclamation du rhéteur Libanius, son maître : « Quelles femmes parmi ces chrétiens ! » Par leur délicatesse naturelle, par leur promptitude à la charité et au dévouement, par ce don de spiritualité plus raffinée qui leur est propre, les femmes, il faut le reconnaître, étaient appelées à exercer une influence profonde sur l'éducation des premiers chrétiens. Seulement, comme il était naturel à une époque de réaction contre une société vieillie et corrompue, les premières chrétiennes ont cherché l'idéal de leur vie dans

1. On pourrait dire pour excuser la proposition que saint Jérôme faisait à Læta, de lui enlever sa fille pour l'élever loin d'elle, que Læta se trouvait dans une situation toute particulière : elle était la femme d'un prêtre de Jupiter. Saint Jérôme insiste spirituellement sur ce tableau pittoresque d'une famille, dont le chef, prêtre du Capitole, tient sur ses genoux une petite fille qui balbutie les louanges du Christ. « Jupiter lui-même, dit-il, eût fini par adorer le Christ, s'il avait vu une semblable famille. »

le mépris du monde. Plus tard, il a fallu rabattre un peu de ces vues mystiques, et, pour organiser une société nouvelle, consentir à se rapprocher de la réalité, des conditions naturelles de l'existence.

L'éducation des filles au moyen âge fut exclusivement dévote et monastique. Nous en avons un témoignage bien curieux dans le *Livre du chevalier de la Tour Landry, pour l'enseignement de ses filles*[1]. Rien de plus puéril, par endroits, que cette œuvre du quatorzième siècle. On est tout surpris, dès l'abord, de voir avec quelle liberté le chevalier du moyen âge raconte à ses filles les anecdotes les plus scandaleuses, les amours les plus libertins. Ce n'est pas tout à fait à tort qu'un écrivain a pu dire que ces prétendus *enseignements* n'étaient qu'un recueil de *capucinades* et d'*obscénités*. La naïveté d'un temps où les habitudes dévotes ne supprimèrent pas autant qu'on le croit les passions humaines et ce que le chevalier appelle « le délit de la chair » s'y peint à chaque page. Il faut, pour excuser certaines hardiesses de l'auteur, se rappeler ce qu'étaient alors les fabliaux et les sermons eux-mêmes. Malgré les maladresses de l'exécution, l'intention du chevalier de la Tour est noble et élevée. « Pour ce que tout père et mère selon Dieu et nature doit enseignier ses enfans et les destourner de male voye, et leur monstrer le vray et droit chemin, ay-je fait deux livres, l'un pour mes filz et l'autre pour mes filles... » C'est par exemples surtout que procède ce père pédagogue. « C'est moult belle chose de soy mirer des anciens et des anciennes histoires pour nous monstrer bons exemples. » La Bible, les « Gestes des Roys et croniques de France et de Grèce et d'Angleterre », tels sont les livres où il a puisé pour instruire ses filles et « tourner leurs cuers et leurs pensées à Dieu craindre et servir ». La tenue, ce que nous appellerions aujourd'hui la civilité puérile et honnête, joue un grand rôle dans les préceptes du chevalier de la Tour : « En disant voz heures à la messe ou ailleurs, ne samblés pas à tortue ne à grue : celles semblent à la grue et à la tortue qui tournent le visaige et la teste par dessus et qui vertillent de la teste comme une

1. Cet ouvrage, qui date de l'année 1372, a été publié par M. A. de Montaiglon. Paris, 1854.

belette. » Les femmes du quatorzième siècle ressemblaient fort à celles de notre temps : la toilette tenait une large place dans leurs préoccupations. L'auteur cite le sermon d'un évêque qui prêchait avec vivacité contre « les desguiseures et atours des dames et damoyselles : elles estoient attournées à la nouvelle guise qui couroit, et estoient bien branchues et avoient grans cornes. » Les femmes d'alors aimaient aussi les pèlerinages; elles s'y rendaient volontiers, et l'auteur, qui n'est pourtant pas un satirique, ajoute qu'elles y vont « plus pour esbat que pour dévotion ».

Quelques sages conseils seraient à noter et à retenir: « Gardez que vous soiez courtoises et humbles, car il n'est nulle plus belle vertu. » — « C'est male chose que la jalousie. » Il faudrait citer en entier le joli chapitre où il est parlé « du débat qui fut entre le chevalier de la Tour et sa femme sur le fait de amer par amour. » Mais ce qui domine toutes les pensées de l'auteur, c'est l'idée religieuse. La femme est faite pour prier, pour passer la plus grande partie de son temps à l'église. Le chevalier propose pour modèle à ses filles une comtesse qui « chascun jour vouloit oïr trois messes ». Il recommande le jeûne : « Vous devrez jeûner trois jours en la sepmaine, pour mieux donter votre chair, que elle ne s'esgaye trop, pour vous tenir plus nettement et saintement en service de Dieu. » Ce n'est pas seulement à Dieu que la femme doit obéir, c'est aussi à son mari, qui est son maître : « Ainsi doit toute bonne femme craindre et obéir à son seigneur, et faire son commandement, soit tort, soit droit, et, se il y a vice, elle en est desblasmée, et demoure le blasme à son seigneur. » La femme n'a pas de responsabilité propre; elle ne s'appartient pas, elle est encore presque une esclave.

Cet état de choses dura longtemps. Nous avons recueilli, au seizième siècle, les plaintes d'Érasme sur l'insuffisance morale et la médiocrité intellectuelle des jeunes filles de son temps. Un siècle après, les choses n'étaient guère changées. En 1686, dans son *Traité du choix et de la méthode des études,* l'abbé Fleury renouvelait les mêmes doléances : « Ce sera, sans doute, un grand paradoxe que les femmes doivent apprendre autre chose que leur catéchisme, la couture et divers petits ouvrages, chanter, danser et s'habiller à la mode, faire bien la révérence; car voilà pour l'ordi-

naire toute leur éducation[1]. » Sachons gré à l'abbé Fleury de vouloir que la femme apprenne à écrire correctement en français, qu'elle connaisse l'essentiel de la logique, l'arithmétique, la jurisprudence même. Mais comment ce même écrivain s'est-il permis cette affirmation : « Les femmes peuvent se passer de l'histoire[2] » ?

Les congrégations religieuses qui se consacraient à l'éducation des filles étaient fort nombreuses. Citons les Ursulines, dont l'établissement remonte à l'année 1537; l'association des Angeliques, fondée en Italie en 1536; les nonnes de l'ordre de Sainte-Élisabeth. Inutile de dire que les études proprement dites y étaient fort négligées, que les exercices de spiritualité y faisaient tort à l'instruction.

Il faut bien l'avouer, on se faisait encore, au dix-septième siècle, une idée étroite et inexacte de la nature et de la destination de la femme : on l'élevait pour le ciel plus que pour la terre. Des deux parties de la destinée humaine, l'une qui s'écoule ici-bas, l'autre qu'on espère pour l'avenir et dans un autre monde, la première était trop négligée. Ce que l'on développait surtout, c'étaient les vertus morales qui assurent le salut, plus que les vertus intellectuelles qui font le succès dans le monde, et qui mettent la femme en état de suffire à sa tâche et à son rôle. Surtout on lui interdisait l'instruction. Chrysale n'était pas seul de son avis, quand il disait dans *les Femmes savantes*[3] :

Il n'est pas bien honnête, et pour beaucoup de causes,
Qu'une femme étudie et sache tant de choses.
Former aux bonnes mœurs l'esprit de ses enfants,
Faire aller son ménage, avoir l'œil sur ses gens,
Et régler la dépense avec économie,
Doit être son étude et sa philosophie.

La fiction du poète ressemblait de très-près à la réalité de ce temps-là, et ne rappelait que trop la vie modeste et bornée

1. *Traité*, etc., chap. XXXVIII, *Études des femmes.*

2. *Ibid.* « Elles se peuvent passer de tout le reste des études, du latin et des autres langues, de l'histoire, des mathématiques, de la poésie et de toutes les autres curiosités. »

3. *Les Femmes savantes*, acte II, scène VII. Il serait injuste de pré-

que l'usage faisait à la femme. Chrysale se serait très-bien entendu, par exemple, avec l'excellente Mme Racine, qui n'avait jamais vu jouer les tragédies de son mari, et qui ne les avait peut-être lues qu'avec l'intention de s'en confesser.

Il y avait, hâtons-nous de le dire, des exceptions éclatantes. Mme de Sévigné, sa fille, et sa petite-fille, Pauline de Simiane, pour ne parler que d'elles, étaient fort instruites. Ces femmes d'esprit ne dédaignaient pas d'apprendre le latin et le savaient à merveille. Mme de la Fayette, quand elle n'était encore que Mlle de Lavergne, lisait à ses amies, pour s'en moquer, mais en les traduisant à ravir, les couplets latins que Ménage composait en son honneur. Mme Dacier, grâce aux méthodes de son père Tanneguy-Lefèvre, était devenue l'égale des premiers humanistes de son siècle. Les langues anciennes ne faisaient pas tort aux langues vivantes : l'italien n'était pas moins familier que le latin à Mme de Sévigné. Personne n'a su mieux qu'elle prendre la défense de la lecture, même de celle des romans : « Je trouvais qu'un jeune homme devenait généreux et brave en voyant mes héros, et qu'une fille devenait honnête et sage en lisant *Cléopâtre*. Quelquefois, il y en a qui prennent un peu les choses de travers, *mais elles ne feraient peut-être guère mieux quand elles ne sauraient pas lire*[1]. » Elle se fâche contre le zèle dévot de ceux qui voient du mal à lire Corneille : « Je ne pense pas que vous ayez le courage d'obéir à votre père Lanterne : voudriez-vous ne pas donner le plaisir à Pauline, qui a bien de l'esprit, d'en faire quelque usage, en lisant les belles comédies de Corneille, *Polyeucte, Cinna* et les autres[2] ? »

tendre que Molière met ici dans la bouche de Chrysale ses propres idées sur l'éducation des femmes. Comme on l'a fait remarquer avec raison, « Chrysale, dans son dépit contre le savoir et l'esprit étalés mal à propos, s'en prend sans distinction à tout savoir et à tout esprit : révolté de voir des femmes qui abandonnent les travaux de leur sexe pour manier le télescope et l'astrolabe, il proclame que toute leur étude doit se borner « à connaître un pourpoint d'avec un haut-de-« chausses ». Chrysale est un personnage comique, passionné, opposant un ridicule à un ridicule, un excès à un autre excès. » Voyez *Œuvres complètes* de Molière, édit. Moland, Paris, Garnier, 1863, t. VII, *Notice préliminaire*, p. 9.

1. Mme de Sévigné, lettre du 16 novembre 1689.

2. Lettre du 5 mai 1689.

C'était le temps où les femmes ne craignaient pas d'affronter la lecture des philosophes, où Descartes n'avait pas de disciple plus attentif que la princesse Élisabeth. On sait avec quelle ardeur Mme de Grignan avait épousé la doctrine cartésienne. Les *Essais de morale* de Nicole étaient fort en honneur aussi dans la maison de Sévigné. Mais on y redoutait Montaigne : « A l'égard de la morale, je ne voudrais point du tout que Pauline mît son *petit nez* (elle en avait un très-grand) ni dans Montaigne, ni dans Charron, ni dans les autres de cette sorte : il est bien matin pour elle[1]. »

L'histoire, la mythologie, la religion, complétaient ces éducations sensées, brillantes, mais trop rares. Toutes les femmes de ce temps-là n'avaient pas la force d'esprit et la délicatesse de cœur de Mme de Sévigné ; toutes ne savaient pas quel plaisir une mère et une grand'mère trouvent à élever leurs enfants : « Pour moi, écrivait-elle à Mme de Grignan, en l'encourageant à s'occuper de Pauline, je jouirais de cette petite société, qui vous doit faire un amusement et une occupation. Je la ferais travailler, lire de bonnes choses, *mais point trop simples*. Je raisonnerais avec elle ; je verrais de quoi elle est capable, et je lui parlerais avec amitié et confiance[2]. » Quelle aimable institutrice que Mme de Sévigné ! On risquerait de faire tort à Mme de Maintenon, si l'on insistait sur la comparaison de cette éducation libre, riante, pratiquée à Sévigné ou à Grignan, avec celle qu'elle établit à Saint-Cyr. Mais, pour être juste, il faut se souvenir qu'on ne peut se comporter avec un groupe nombreux de demoiselles pauvres et réunies dans un couvent, comme on agit avec une jeune fille élevée à la maison, sous l'œil vigilant d'une mère. La vie de famille admet plus de liberté et un idéal plus large.

III

Mme de Maintenon est certainement l'une des institutrices les plus distinguées que notre pays ait produites. Pour se

1. Mme de Sévigné, lettre du 15 janvier 1690.
2. Lettre du 1er juin 1680.

réconcilier avec elle, à supposer que son rôle à la cour de Louis XIV nous eût refroidi à son égard, il suffirait de la suivre à Saint-Cyr, dans cette maison privilégiée que, pendant plus de trente ans, de 1686 à 1717, elle a visitée presque tous les jours, quelquefois dès six heures du matin; où elle a fait la classe elle-même de 1700 à 1701; pour laquelle elle a écrit des avis, des règlements, qui remplissent plusieurs volumes[1]; où, enfin, elle est venue finir ses jours, considérant Saint-Cyr comme sa maison, comme sa propre famille[2]. Elle a pu se tromper sur certains points dans la direction de ses élèves; mais ce qu'on ne peut contester, c'est son zèle, c'est son dévouement, c'est l'intérêt profond qu'elle porte à son œuvre, et qui se révèle par les recommandations les plus minutieuses. On ne fait rien de bon, en matière d'éducation, si l'on se contente de voir les choses de haut, si l'on ne descend pas dans le petit détail, dans la minutie. Quand on a lu les innombrables lettres que Mme de Maintenon a adressées aux maîtresses ou aux élèves de Saint-Cyr, on se la représente moins comme une politique intrigante que comme une supérieure de couvent qui avait réellement la vocation de l'enseignement et de la direction spirituelle. Par son intervention dans les affaires théologiques, elle a été une mère de l'Église, et, si je puis dire, un pape en jupons: mais, pardessus tout, par la fondation de Saint-Cyr et le rôle qu'elle y a joué, elle a été une institutrice[3].

1. Voyez dans les Œuvres de Mme de Maintenon, publiées avec tant de soin par Théophile Lavallée, les trois premiers volumes, intitulés : 1° *Lettres sur l'éducation des filles*; 2° *Entretiens sur l'éducation*; 3° *Conseils aux jeunes filles*. Consultez aussi l'*Histoire de la maison royale de Saint-Cyr*, de Lavallée, et l'ouvrage de M. de Noailles, *Histoire de Mme de Maintenon*.

2. C'est en 1686 que fut fondé Saint-Cyr. Mme de Maintenon avait fait auparavant quelques essais d'éducation à Montmorency, à Rueil, à Noisy. C'est de « l'étable de Noisy », comme elle l'appelait, qu'elle transporta ses jeunes filles dans le palais de Saint-Cyr.

3. Le souvenir de la politique de Mme de Maintenon a certainement nui à la mémoire de ses sages idées pédagogiques : M. Gréard l'a remarqué avec raison dans son *Rapport* (p. 28). Citons, par exemple, le jugement de Michelet : « J'ai parlé ailleurs de cette maussade maison, et de sa sèche directrice bien plus homme que Fénelon... L'éducation à Saint-Cyr était faible et fausse, elle apprenait très-peu (moins

On sait quel était le but de la fondation de Saint-Cyr : donner à deux cent cinquante filles de la noblesse, de la noblesse pauvre, un asile où on les élevât convenablement, pour en faire soit des religieuses, si elles se sentaient la vocation, soit, le plus souvent, de bonnes mères de famille. Nous n'avons pas à entrer dans le détail de l'organisation intérieure. Il y avait quatre classes : les rouges, les vertes, les jaunes, les bleues. Les bleues étaient les plus grandes : c'était la couleur du roi. Les jeunes filles entraient dans la maison de sept à douze ans; elles y restaient jusqu'à vingt ans. Elles ne sortaient jamais : la claustration était complète. L'esprit du temps le voulait ainsi. Ajoutons que Mme de Maintenon, en réglant d'une façon étroite les rapports de la famille et des enfants, s'inspirait peut-être de ses souvenirs personnels. Elle ne se rappelait avoir été embrassée par sa mère que deux fois, et seulement au front, et encore après une longue absence : de là une certaine sécheresse de cœur, dont Mme de Maintenon semble avoir fait une loi aux autres. C'est ainsi qu'à Saint-Cyr il n'était permis de voir ses parents que quatre fois l'an, et encore, dans les *Instructions* qu'elle donne à ce sujet, Mme de Maintenon recommande que l'entretien ne dure pas plus d'une demi-heure chaque fois. Deux heures par an, voilà tout ce qui était accordé aux entretiens, aux effusions de la famille[1] ! Il est vrai qu'on auto-

que nos écoles primaires), et, sous une affectation mensongère de simplicité, créait des comédiennes... Ne dissimulons rien : Saint-Cyr ne fut créé que pour l'amusement du roi. » Il n'est pas possible d'être plus injuste.

1. Voyez *Entretiens sur l'éducation*, V et XIX. Les restrictions apportées par Mme de Maintenon à l'expression de la tendresse filiale des enfants se comprendraient chez des religieuses; mais elles sont inexcusables dans une maison où l'on songeait à faire des femmes pour le monde, des épouses et des mères. Les *Constitutions* de Port-Royal réglaient les choses à peu près comme les *Instructions* de Saint-Cyr : « Les sœurs écriront le moins de lettres qu'il se pourra. Elles écriront à leurs parents deux ou trois fois l'an. » C'est à peu près le nombre de fois autorisé par Mme de Maintenon. Pour le parloir, la sévérité était plus grande à Saint-Cyr, car on ne devait jamais y laisser les jeunes filles seules. Les *Constitutions* de Port-Royal (p. 100) faisaient au moins une exception : « On ne laissera point les petites filles au parloir seules, ni quand elles sont fort jeunes, ni quand elles sont plus grandes, *sinon à leurs père et mère.* »

risait les jeunes filles à écrire de temps en temps à leurs parents; mais, ici encore, Mme de Maintenon intervenait avec des instincts plus raisonnables que sensibles. Elle avait écrit elle-même quelques modèles de lettres. Ces billets sont courts et froids; ils ne laissent pas assez de liberté au cœur; ils compriment trop les épanchements naturels de la famille.

En séquestrant les enfants, Mme de Maintenon voulait surtout les livrer tout entières à l'influence nouvelle du milieu où elles étaient placées. Et il faut reconnaître qu'elle n'épargnait rien pour rendre le séjour de Saint-Cyr agréable et attrayant. La discipline était douce, quoique sans gâteries, sans ménagements excessifs. Il était recommandé aux maîtresses de classe de punir le moins possible, de passer sur les fautes légères, de ne pas signaler publiquement, à moins de nécessité grave, les défauts et les travers des jeunes filles. Les récréations devaient être gaies, animées : « C'est là qu'une supérieure se fait goûter et épanouit le cœur de ses filles en leur donnant quelques plaisirs; c'est là qu'on dit des choses édifiantes sans ennuyer, parce qu'on les mêle avec de la gaieté. Rendez vos récréations gaies et libres. » Et ailleurs : « Il faut réjouir l'éducation et *diversifier* l'instruction. » C'est le mot de Fénelon.

On sent qu'un amour sincère des enfants dirige la fondatrice de la maison et tempère ce que l'amour de la religion, son autre passion dominante, aurait pu lui inspirer de trop rigoureux ou de trop austère : « Les affaires que nous traitons à la cour sont des bagatelles : celles de Saint-Cyr sont les plus importantes. » Et ailleurs : « Puisse cet établissement durer autant que la France, et la France autant que le monde! Rien ne m'est plus cher que mes enfants de Saint-Cyr. » Mme de Maintenon n'a été véritablement tendre, aimante, qu'à Saint-Cyr. Un jour que, selon son habitude, elle était venue dans les cours s'entretenir avec les religieuses de leurs devoirs et des difficultés de leur état, une bande d'élèves passa et souleva un nuage de poussière; les religieuses, craignant que Mme de Maintenon n'en fut incommodée, l'engageaient à s'éloigner : « Laissez donc, reprit Madame, laissez ces chères enfants : *j'aime jusqu'à leur poussière.* » Qu'il se soit mêlé un peu d'amour-propre, un peu de *vanité d'auteur*, aux autres sentiments qui atta-

chaient Mme de Maintenon à Saint-Cyr, nous n'en disconviendrons pas; mais le fond de son cœur, c'était, avec le zèle pour les intérêts de la France et de l'Église, l'amour qu'elle portait à ses enfants.

L'esprit général de la direction de Saint-Cyr ne se dessina pas du premier coup : il y eut, au début, des hésitations et quelques tâtonnements. Et même — ce qui est à l'honneur de Mme de Maintenon — dans les commencements, elle fut tentée et séduite par un système plus large, plus favorable à l'instruction que celui qu'elle adopta définitivement, et qui resta jusqu'à la fin la loi de Saint-Cyr. Un fait suffit à marquer les indécisions des premiers temps : c'est l'histoire des représentations dramatiques données par les élèves. Mme de Maintenon leur fit d'abord jouer *Andromaque :* elles le jouèrent trop bien, trop au naturel, surtout dans les passages tendres. C'est alors que Mme de Maintenon demanda à Racine ces tragédies religieuses, où le grand poète, dégoûté du théâtre, trouva l'occasion de concilier avec les inspirations de son génie dramatique les scrupules de sa dévotion. *Esther* fut le grand événement des premières années de Saint-Cyr. Racine distribua les rôles; Boileau apprit aux jeunes filles à déclamer. L'ardeur des actrices pour jouer, la curiosité du public pour assister aux représentations, ne connurent point de bornes. Un peu ironique, alors qu'elle n'avait pas encore été admise à Saint-Cyr, Mme de Sévigné ne peut contenir son enthousiasme quand elle a obtenu enfin l'heureuse permission. Pour plaire à leurs spectateurs, les jeunes filles n'épargnaient rien. Ces actrices novices se mettaient à genoux dans les coulisses avant d'entrer en scène, et priaient Dieu qu'il leur fît la grâce de ne pas manquer leur rôle [1].

1. Trop souvent les historiens de Saint-Cyr ont oublié que les représentations y furent de courte durée, et que Mme de Maintenon ne tarda pas à les bannir. C'est le cas de Michelet qui dit : « L'éducation par le théâtre gâtait tout à Saint-Cyr. La plus sage disait : « Si je joue bien, « le roi me mariera. » Ces gentilles Esthers, occupées toujours à apprendre des fictions, devenaient aisément de fines ou fausses créatures. » (*Nos fils*, p. 185.) Voyez, sur le changement de direction qui eut lieu vers 1690, la lettre à Mme de Fontaines, maîtresse générale des classes. (*Lettres*, p. 76.)

Le résultat de ces représentations bruyantes fut mauvais. Le succès d'*Esther* fut un malheur pour Saint-Cyr. L'esprit des jeunes filles s'y gâta : elles devinrent vaniteuses, fières, coquettes. La dissipation se glissa dans l'école, à la suite des exercices dramatiques : « Les élèves ne veulent plus chanter à l'église, déclaraient les maîtresses, de peur de se gâter la voix avec des psaumes en latin. » Mais, surtout, ce qui fut le grand mal, Mme de Maintenon, effrayée des conséquences fâcheuses de ces jeux littéraires, donna une autre direction à la maison et se rapprocha sensiblement de l'extrémité opposée. Elle conçut une défiance excessive à l'endroit des lettres et, en général, de toute instruction. Elle ne sut pas atteindre ce juste milieu d'une éducation tempérée qui, tout en faisant la part de la religion, tout en préparant la femme aux soins du ménage, réserve les droits de la culture intellectuelle. L'éducation, à Saint-Cyr, devint peut-être un peu trop pratique. Le travail des mains, les lectures édifiantes, les soins domestiques, furent les principales occupations des jeunes filles. L'instruction ne joua qu'un rôle secondaire[1].

Les études proprement dites se bornaient à fort peu de chose. On apprenait à lire, à écrire, à compter : presque rien au delà. La lecture des auteurs profanes était à peu près défendue, et la lecture, en général, était vue avec défiance : « Apprenez-leur à être extrêmement sobres sur la lecture et à lui préférer toujours le travail des mains. » Les seuls livres recommandés étaient des ouvrages de piété, tels que l'*Introduction à la vie dévote*, les *Confessions* de saint Augustin. Renoncez à l'esprit, c'est le mot perpétuel de Mme de Maintenon. « Il faut élever vos bourgeoises en bourgeoises. Il n'est pas question de leur orner l'esprit : il faut leur prêcher les devoirs de la famille, l'obéissance pour

1. Dans son *Rapport*, M. Gréard, qui nous a adressé sur notre sévérité à l'égard de Mme de Maintenon des critiques dont nous avons essayé de profiter, avoue lui-même que « les constitutions de Saint-Cyr ne réalisent pas l'idéal que nous nous faisons aujourd'hui de l'éducation des femmes. » Lavallée, très-disposé lui aussi à admirer Mme de Maintenon, reconnaît que « ses instructions, si sages qu'elles soient, ne sauraient être proposées entièrement pour modèles. On les trouvera sans doute trop sévères, trop religieuses, trop monacales. »

le mari, le soin des enfants... La lecture fait plus de mal que de bien aux jeunes filles... Les livres font de beaux esprits et excitent une curiosité insatiable[1]. »

L'histoire n'était apprise que d'une façon enfantine et tout à fait superficielle. On songea même à la proscrire absolument. Faut-il interdire l'histoire de France? demandaient naïvement les dames de Saint-Cyr à leur directrice. Mme de Maintenon consentit à la laisser enseigner, mais pour des raisons vraiment puériles : « Il est juste, dit Madame, de connaître les princes de sa nation, et d'en savoir suffisamment pour ne pas brouiller la suite de nos rois et leurs personnes avec les princes des autres pays, dont il convient aussi que vos élèves aient une légère connaissance, afin de ne pas prendre un empereur romain pour un empereur de Chine ou du Japon, un roi d'Espagne ou d'Angleterre pour un roi de Perse ou de Siam[2]. » Quant à l'histoire ancienne, il faut la laisser de côté, précisément — qui le croirait? — à cause des beaux exemples de vertu qui s'y trouvent : « Je craindrais que ces grands traits de générosité et d'héroïsme ne leur élevassent trop l'esprit et ne les rendissent vaines et précieuses. » N'a-t-on pas quelque droit de se défier d'une institutrice qui ne veut pas qu'on *élève* l'esprit? Prendre une pareille expression en mauvaise part, cela ne suffit-il pas pour juger un système d'éducation? Ailleurs, Mme de Maintenon se plaint que les études enflent l'esprit. Tout ce qui, dans nos idées modernes, élargit et agrandit l'âme, tout cela était suspect à Saint-Cyr, comme une excitation à l'orgueil, à la fierté mauvaise. Sans demander ce qu'on a appelé dédaigneusement une « éducation d'académie », n'est-il pas permis de trouver Mme de Maintenon bien sévère pour l'esprit et pour les études?

Comment expliquer, d'ailleurs, un pareil dédain de l'instruction chez Mme de Maintenon, elle-même si instruite, et qui vivait au milieu de tout l'éclat des lettres, de toutes les gentillesses de l'esprit, de toutes les beautés de l'art? On pourrait dire pour l'excuser, que l'éducation de Saint-Cyr

1. *Lettres sur l'éducation*, CXL (1705). *Entretiens sur l'éducation*, VIII (1696).

2. *Entretiens*, ibid. — On apprenait l'histoire de France, à Saint-Cyr, dans l'abrégé de l'abbé Le Ragois.

étant destinée à des filles pauvres, il fallait craindre de surexciter leur amour-propre, en leur donnant une instruction au-dessus de leur fortune. Mais il faut ajouter que la défiance à l'endroit des études était chez Mme de Maintenon un principe, une tendance générale. L'esprit naturel même lui semblait un danger. « Qu'on ne loue jamais une jeune fille causeuse. » — « Il n'y a rien de si mauvais à une jeune fille que de parler beaucoup. » La jeune fille ne doit ni parler ni écrire. La femme instruite, cet idéal charmant et trop rare, Mme de Maintenon ne le croit ni désirable ni même possible. « Nos demoiselles n'ont pas à faire les savantes. Les femmes ne savent jamais qu'à démi; et le peu qu'elles savent les rend communément fières, dédaigneuses, causeuses et dégoûtées des choses solides[1]. » N'est-ce pas rabaisser la femme outre mesure? Mme de Maintenon n'était pas exempte de mauvaise humeur; elle n'apportait pas dans ses jugements sur la vie humaine, sur les occupations désintéressées qui l'embellissent, assez de sérénité et de gaieté. Son grand malheur, c'était d'être une personne ennuyée, lasse du monde : « Avant d'arriver à la cour, je ne connaissais pas l'ennui, mais j'en ai bien tâté depuis[2]. » Ce sont là de mauvaises dispositions pour une institutrice.

Si l'éducation de l'esprit, à Saint-Cyr, était maintenue dans des voies trop étroites, il faut reconnaître, en revanche, que l'éducation morale y était excellente, sous le rapport des qualités et des vertus qu'exige la vie intérieure. A ce point de vue, les *Lettres*, les *Entretiens*, sont un code de préceptes inimitables, et dont on ne saurait trop recommander la lecture. Avec quelle bonne grâce Mme de Maintenon prêchait le travail ! Elle en donnait elle-même l'exemple. Dans les carrosses du roi, elle avait toujours un ouvrage à la main. A Saint-Cyr, les jeunes filles balayaient la maison et faisaient leur lit. Et ce n'était pas seulement pour assurer l'apprentissage des devoirs du ménage que les choses étaient ainsi réglées : Mme de Maintenon voyait dans le travail manuel une ressource morale, une garantie contre le péché. « Le travail calme les passions, occupe l'esprit et ne lui laisse pas le temps de penser au mal. »

1. *Entretiens*, etc., p. 22.
2. *Ibid.*, etc., p. 198.

Ce qui est particulièrement remarquable, c'est la mesure que Mme de Maintenon apporte dans la religion et la piété. Elle n'admettait pas qu'on se soumît, pour l'amour de Dieu, à des austérités outrées : « Vous prenez sur vous des peines que Dieu ne vous demande pas, et des raffinements, des mortifications, qui ne sont pas à leur place. » Elle ne voulait pas que Saint-Cyr fût un couvent où la religion envahît tout. Elle interdisait l'abus des prières et les *ragoûts d'oraison* : « Les enfants ne sont pas capables d'une longue attention : il ne faut pas les lasser de prières[1]. » Elle voulait une piété *solide, droite*, c'est-à-dire qui sût se conformer à l'état où l'on vit, enfin une piété *simple*, sans raffinement. Elle demandait aussi que les pratiques de la dévotion ne fissent point tort aux autres devoirs de la vie : « Quand une fille instruite dira et pratiquera de perdre vêpres pour tenir compagnie à son mari malade, tout le monde l'approuvera. Quand une fille dira qu'une femme fait mieux de bien élever ses enfants et d'instruire ses domestiques que de passer la matinée à l'église, on s'accommodera très-bien de cette religion[2]. » Conseils excellents et trop peu suivis, qui attestent l'esprit de modération du dix-septième siècle, et qui doivent atténuer les reproches de bigoterie si souvent adressés à Mme de Maintenon.

Si Mme de Maintenon recommandait la simplicité dans la religion, elle ne l'encourageait pas moins dans le costume, dans le langage. « Il faut ôter aux jeunes filles, disait-elle, le plus de ruban que l'on pourra[3]. » Ailleurs, elle se moque finement d'une maîtresse de classe qui avait prononcé un beau discours, où elle exhortait ses élèves à faire un *divorce éternel* avec le péché : « C'est bien dit, sans doute, mais qui donc sait, parmi vos demoiselles, ce que c'est que le

1. *Entretiens*, etc., L (1705).
2. *Lettres*, etc., p. 311.
3. Malgré tous les efforts de Mme de Maintenon, les jeunes filles de Saint-Cyr n'étaient pas aussi simples qu'elle l'eût voulu. Sainte-Beuve cite à ce sujet le jugement de Louis XV : « Mme de Maintenon, disait le roi, s'est bien trompée avec d'excellentes intentions. Ces filles sont élevées de manière qu'il faudrait de toutes en faire des dames du palais, sans quoi elles sont malheureuses et impertinentes. » (*Causeries du lundi*, t. IX.)

divorce ? » Elles savaient du moins ce que c'est que le mariage : car Mme de Maintenon exigeait qu'on leur en parlât souvent, sans fausse délicatesse[1].

En même temps, elle prenait, pour protéger la vertu et la pudeur des jeunes filles de Saint-Cyr, toutes les précautions imaginables : « Il est toujours dangereux de montrer à des hommes des filles bien faites. Ne souffrez donc à Saint-Cyr aucun homme, ni riche, ni pauvre, ni vieux, ni jeune, ni prêtre, ni séculier, je dis même un saint, s'il en est sur la terre. » Cette consigne sévère n'était levée que pour le roi : mais le roi alors passait pour n'être pas un homme, bien que l'histoire prouve que Louis XIV l'était beaucoup !

Combien d'autres recommandations précieuses pourraient être recueillies dans les *Lettres*, dans les *Entretiens* de Mme de Maintenon ! Combien de fines réflexions ou de sages conseils, sur le bavardage, par exemple : « Il y a toujours du péché dans la multitude des paroles »; sur l'indolence : « Que faire dans la famille d'une femme indolente et délicate »; sur la civilité, qui « consiste surtout à s'occuper des autres »; sur la mollesse, trop générale alors chez les femmes du monde : « On ne pense qu'à manger et à se mettre à son aise. Les femmes passent leur journée en robe de chambre, couchées dans une grande chaise, sans aucune occupation, sans conversation; tout est bien, pourvu qu'on soit en repos. » En tout ce qui concerne la vie pratique, Mme de Maintenon est la raison même[2].

1. Voyez l'entretien XLVI (1705). « ..... C'est un travers qui est insoutenable dans une maison comme la vôtre de n'oser y parler d'un état que plusieurs de vos demoiselles embrasseront, qui est approuvé par l'Église et que Jésus-Christ a honoré de sa présence. » Mme de Maintenon songeait surtout à faire des épouses et des mères. « Ce qui me manque le plus, disait-elle spirituellement, *ce sont des gendres !* » Citons encore ce joli passage : « N'oubliez rien pour sauver les âmes de nos jeunes filles, pour fortifier leur santé et *pour conserver leur taille.* »

2. On connaît l'anecdote suivante : Louis XIV jouait un jour avec le duc du Maine ; il fut étonné du bon sens qu'il mettait dans ses jeux et dans ses réponses : « Vous êtes bien raisonnable, lui dit-il. — Et comment ne le serais-je pas, repartit le jeune prince, j'ai une gouvernante qui est la raison même ? » Mme de Maintenon disait elle-même : « Vous savez qu'on me reproche que ma folie est de vouloir faire entendre raison à tout le monde. » (*Entretiens*, p. 111.)

Ne poussons pas plus loin ces citations ; on peut maintenant imaginer l'idéal proposé par M[me] de Maintenon aux demoiselles de Saint-Cyr. C'était surtout un idéal de réserve, de soumission, de bonté, de discrétion, de piété. Par crainte du bel esprit, on sacrifiait l'esprit, mais aussi par crainte du mysticisme, on évitait les excès du régime monastique. Saint-Cyr est un progrès réel sur les couvents de ce temps-là[1]. C'était un acheminement vers l'éducation laïque et une rupture avec la sévérité de la vieille éducation, telle que nous l'avons trouvée encore à Port-Royal. M[me] de Maintenon suivait les inspirations de Louis XIV, qui dit dans ses *Mémoires* : « Je pensais qu'il est de la politique du royaume de diminuer le nombre des religieux, dont la plupart, étant inutiles à l'Église, sont onéreux à l'État. » Les dames de Saint-Cyr n'étaient point engagées par des vœux solennels et absolus. Elles voulaient former, non des dévotes, mais des chrétiennes, non des femmes savantes, ni même des femmes instruites, mais de bonnes ménagères dévouées à leurs familles.

Disons-le cependant, à Saint-Cyr, les qualités passives, négatives, faisaient tort aux vertus positives. On y oubliait trop l'intelligence, l'énergie du caractère, les qualités actives du cœur. Pour qu'une femme remplisse ses devoirs d'épouse et de mère, c'est déjà beaucoup qu'elle soit obéissante, pieuse, discrète; mais ce n'est pas tout ! Sera-t-elle véritablement la mère de ses enfants, si elle ne peut pas être la mère de leur esprit, comme elle est la mère de leur corps?

IV

En quittant Saint-Cyr et les œuvres de M[me] de Maintenon pour examiner les idées de Fénelon sur l'éducation des filles, nous ne changeons pas de milieu. Avant l'époque où

1. « Saint-Cyr, dit Saint-Marc Girardin, fut une grande innovation. Ce n'est pas un couvent, c'est un grand établissement consacré à l'éducation laïque des demoiselles, c'est une sécularisation hardie et intelligente de l'éducation des femmes. » Voyez l'ouvrage posthume intitulé *J.-J. Rousseau*, t. II, p. 210.

il se compromit à la cour et dans l'Église, Fénelon était fort goûté de Mme de Maintenon. Son nom était vénéré à Saint-Cyr, ses écrits recommandés. Nul doute que le petit traité *de l'Éducation des filles* n'y ait été mis à profit [1]. « Les fréquentes sorties doivent être évitées. » — « Il ne faut pas accoutumer les jeunes filles à parler beaucoup. » — « Il ne faut recourir à la correction et à l'autorité que quand elles sont absolument nécessaires. » — « Il faut chercher tous les moyens de rendre agréables à l'enfant les choses que vous exigez de lui » : autant de préceptes où Fénelon semble avoir donné le mot d'ordre suivi et obéi à Saint-Cyr. Mais il y a aussi des différences. Ce n'est pas Mme de Maintenon qui a dit : « Il faut autant que possible exciter chez les jeunes filles la tendresse de cœur » ; ce n'est pas elle qui a écrit : » La curiosité des enfants est un penchant de la nature qui va comme au-devant de l'instruction ; ne manquez pas d'en profiter. » Plus de douceur, plus d'étendue d'esprit, voilà ce qui distingue Fénelon ; il fait une part plus large à la sensibilité et à l'intelligence.

Dès le début, Fénelon se plaint avec vivacité que l'éducation des filles soit négligée : « On suppose qu'on doit donner à ce sexe peu d'instruction : cependant ne sont-ce pas les femmes qui ruinent ou soutiennent les maisons, qui règlent tout le détail des choses domestiques, et qui, par conséquent, décident de ce qui touche de plus près à tout le genre humain ? Par là, elles ont la principale part aux bonnes ou aux mauvaises mœurs de presque tout le monde... J'estime fort l'éducation des bons couvents, mais je compte encore plus sur celle d'une bonne mère. Si le couvent n'est pas régulier, les filles y entendront parler du monde comme d'une espèce d'enchantement, et rien ne fait une plus pernicieuse impression que cette image trompeuse du siècle qu'on regarde de loin avec admiration, et qui en exagère les plaisirs sans en montrer les mécomptes et les amertumes. Si, au contraire, un couvent est dans la ferveur et la régularité de son institut, une jeune fille de con-

1. Le traité *de l'Éducation des filles* est le premier ouvrage de Fénelon ; écrit à la prière du duc de Beauvilliers, il n'était pas d'abord destiné au public. Il servit de guide au duc et à la duchesse dans l'éducation de leurs huit filles. Il fut publié pour la première fois en 1683.

dition y croît dans une profonde ignorance du siècle. C'est sans doute une heureuse ignorance, si elle devait durer toujours; mais si votre fille sort du couvent et passe à un certain âge dans la maison paternelle où le monde abonde, rien n'est plus à craindre que cette surprise et ce grand ébranlement d'une imagination vive. *Elle sort du couvent comme une personne qu'on aurait nourrie dans les ténèbres d'une profonde caverne et qu'on ferait passer tout à coup au grand jour*[1] ».

Il n'est pas possible de mieux marquer les dangers auxquels les jeunes personnes sont exposées par une éducation monacale qui ne les prépare en rien aux réalités de la vie[2]. Écrites à l'adresse des couvents de filles, les critiques de Fénelon portent au delà et pourraient s'appliquer même aux colléges de garçons. « Le monde n'est pas un fantôme », s'écrie le pieux évêque : ce qui veut dire que, tout en pensant à la vie éternelle, les chrétiennes ne doivent pas se dérober aux nécessités de la vie pratique. A Saint-Cyr, on essaya sans doute de réagir contre les vices des couvents; mais on ne suivit pas jusqu'au bout l'inspiration de Fénelon, puisqu'on ne sut pas chercher le remède, comme il le conseillait, dans l'influence et l'action de la famille.

Ce qui fait à nos yeux le grand mérite de Fénelon dans ses vues pédagogiques, c'est qu'il a bonne opinion de la nature humaine[3]. La doctrine du péché originel perd singulièrement de sa rigueur dans les écrits d'un homme qui fut la douceur même. « L'âme de l'enfant, dit-il, n'a encore de pente vers aucun objet. » Les instincts naturels n'ont pas besoin d'être combattus : il s'agit seulement de les diriger. Il ne faut pas avoir peur de l'amour-propre et de l'émulation : les éloges ne sont pas défendus. Enfin, l'édu-

1. *De l'Éducation des filles*, chap. I. Pour la seconde partie de la citation, voyez, à la suite de cet ouvrage, l'*Avis à une dame de qualité sur l'éducation de sa fille.*

2. Dans un ouvrage publié en 1687 et intitulé l'*Instruction chrétienne pour l'éducation des jeunes filles*, le P. La Chaise protestait lui aussi contre l'éducation cloîtrée : « Il ne faut pas, disait-il, tenir les filles toujours liées et toujours captives, comme on fait en Italie et en Espagne... Les mères peuvent faire voir le monde à leurs filles... »

3. « Il faut se contenter de suivre et d'aider la nature. »

cation doit compter sur la spontanéité de la nature, et Fénelon juge que les anciens élevaient leurs enfants mieux que les modernes, parce qu'ils leur laissaient plus de liberté.

De même, Fénelon a bonne opinion de la femme et n'est pas de ceux qui semblent croire qu'elle est d'une autre espèce que l'homme. On sent, d'ailleurs, quelle était alors la force du préjugé sur les sexes, rien qu'à l'insistance avec laquelle il fait remarquer que les femmes sont « la moitié du genre humain, rachetée comme l'autre par le sang du Christ. »

Mais, s'il a confiance en général dans les qualités des femmes, Fénelon ne s'aveugle cependant pas sur leurs défauts. Les principaux sont la paresse, la langueur de l'âme, le romanesque et aussi la manie théologique. « Les femmes se mêlent trop souvent de décider sur la religion : » détail intéressant à noter chez celui qui sera plus tard le trop fidèle ami de Mme Guyon.

Pour remédier à ces défauts et pour combler les lacunes de l'éducation ordinaire, Fénelon compte encore plus sur les moyens moraux que sur la discipline intellectuelle. La bonté, la douceur des parents ou des maîtres sera plus efficace que les meilleurs livres. C'est par la raison d'ailleurs, non par la crainte, qu'il faut prendre les enfants.

L'éducation doit commencer dès les premiers jours de la vie, même avant que la petite fille sache parler. Fénelon est très-préoccupé des soins physiques du premier âge et de la nourriture matérielle des enfants. « Je ne donne pas ces petites choses pour grandes, » écrit-il : elles le sont pourtant, malgré la modestie de l'auteur, et l'on est touché de voir le futur archevêque de Cambrai discuter ces détails avec autant d'attention que le ferait le plus tendre des pères.

Quant aux moyens à employer pour développer peu à peu l'intelligence des enfants, deux choses surtout sont à remarquer dans les prescriptions de Fénelon : 1° la préférence accordée aux procédés d'instruction indirecte ; 2° l'approbation donnée aux méthodes qui rendent l'étude agréable, le travail séduisant.

Fénelon se défiait des leçons et des remontrances qui

effarouchent l'esprit[1]. Nous avons vu, dans l'éducation du duc de Bourgogne, avec quelle adresse il insinuait l'instruction sans en avoir l'air. « Le moins qu'on peut faire de leçons en forme, c'est le meilleur. » L'esprit de l'enfant est faible, mobile : « C'est comme une bougie allumée dans un lieu exposé au vent : sa lumière vacille toujours. » Il faut ménager des organes qui ne sont pas encore affermis. Gardez-vous de surcharger la mémoire de l'enfant d'un tas de connaissances indigestes : « Il ne faut verser dans un réservoir si petit et si précieux que des choses exquises. » Fénelon s'inspire ici de la sagesse aimable de Montaigne, et demande qu'on donne à la science, à la vertu, l'air le plus riant, le plus doux : « Laissez jouer un enfant, et mêlez l'instruction avec le jeu : que la sagesse ne se montre que par intervalles et avec un visage gai. Gardez-vous de le fatiguer par une exactitude indiscrète. » C'est bien Fénelon qui parle ainsi, lui dont la grâce devait faire sourire la religion et la morale elles-mêmes.

Pour l'éducation religieuse des femmes, Fénelon est aussi modéré que Mme de Maintenon. Il redoute toutes les exagérations, même celle de la piété. Ce qu'il demande, c'est une dévotion mesurée, un christianisme raisonnable. Il redoute les superstitions et les faux miracles. « Accoutumez les filles, naturellement trop crédules, à n'admettre pas légèrement certaines histoires sans autorité, et à ne s'attacher pas à de certaines dévotions qu'un zèle indiscret introduit... » Mais peut-être Fénelon lui-même prépare-t-il les voies à la superstition qu'il attaque, lorsque, pour faire entrer dans l'esprit des enfants les premiers principes religieux, il demande qu'on frappe surtout leurs sens et leur imagination, qu'on leur dise que dans le paradis tout est or, pierres, pierreries, qu'enfin on ne leur présente Dieu que sous des images sensibles.

Nous n'insisterons pas sur les autres qualités morales que Fénelon exige de la femme. Sur ce point, il faudrait tout citer, et ceux qui voudraient recueillir les vérités fines ou fortes, contenues dans son ouvrage, s'arrêteraient bientôt dans leur analyse, pour la raison qu'indique le

1. Voyez tout le chapitre V, *Instructions indirectes ; il ne faut pas presser les enfants.*

cardinal de Bausset : « C'est que leur extrait serait devenu l'ouvrage entier. » Que de préceptes vrais de tout temps, notamment dans le chapitre x, *Sur la vanité de la beauté et des ajustements!* Fénelon y reprend avec vivacité les femmes, et particulièrement les femmes françaises, de leur asservissement à la mode, de leur goût pour la parure : « Les filles sont passionnées pour l'ajustement : une coiffe, un bout de ruban, une boucle de cheveux plus haut ou plus bas, le choix d'une couleur, ce sont pour elles autant d'affaires importantes... Ces excès vont encore plus loin dans notre nation qu'en toute autre... Si les femmes étaient plus raisonnables, elles satisferaient à la mode comme à une servitude fâcheuse, et elles ne lui donneraient que ce qu'elles ne pourraient lui refuser. » Quel aimable langage que celui du pieux abbé discutant sur la parure! « Les véritables grâces ne dépendent point d'une parure vaine et affectée... Je voudrais faire voir aux jeunes filles la simplicité des statues grecques et romaines... C'est une chose bien mal entendue, par exemple, de se grossir la tête de je ne sais combien de coiffes entassées; les véritables grâces suivent la nature et ne la gênent jamais[1]. »

Fénelon, malgré tout, n'a pas assez compris que le seul moyen de guérir la femme de son goût enfantin pour la toilette, c'est de lui élever l'âme et l'esprit par une instruction solide et étendue. — Sans doute, il sait le prix de la science; il sait que l'ignorance d'une fille est cause qu'elle s'ennuie et qu'elle ne peut pas s'occuper innocemment. Il est loin de déconseiller la lecture des auteurs profanes. Lui qui y avait tant appris, qui s'en était nourri, qui n'était, si je puis dire, qu'un Hellène chrétien, il ne pouvait, dans les études des filles, oublier ses auteurs chéris. De même, il reconnaît l'utilité de l'histoire, ancienne ou moderne. Il admet la poésie et l'éloquence, à condition qu'on écarte tout ce qui est dangereux pour la pureté des mœurs. — Mais de toutes ces choses, il veut plutôt une teinture légère qu'une étude approfondie. Quand il nous dit que la jeune

1. « Fénelon, disait Mme Campan, avait un sentiment précurseur du bon goût, lorsqu'il conseillait aux femmes de réformer les tristes fontanges et les vertugadins, pour y substituer les formes élégantes et simples de l'antique. »

fille doit apprendre à lire et à écrire correctement, quand il ajoute : *qu'elle apprenne aussi la grammaire*, on peut juger, à la puérilité de ces prescriptions, qu'il n'exige pas grand'chose de la femme en fait de science. Il est vrai qu'il lui propose des sujets inattendus, la jurisprudence, par exemple, le droit, qu'il juge indispensable aux femmes pour qu'elles puissent elles-mêmes, à l'occasion, défendre leurs intérêts. De même, il préfère pour elles l'étude du latin à celle de l'espagnol ou de l'italien, « ces deux langues ne servant guère qu'à lire des livres dangereux. » Il n'est pas moins sévère pour la musique, qui donne lieu à des divertissements empoisonnés; mais il accepte la peinture, qui « se tourne plus aisément au bien [1] ».

Ce qui a empêché Fénelon d'aller jusqu'au bout et de se rapprocher, dans la question de l'instruction des femmes, de l'idéal vrai, c'est ce singulier préjugé que la femme n'est pas faite comme l'homme pour la science, que la science a quelque chose qui ne convient pas à la délicatesse féminine : « Retenez les jeunes filles, dit-il, dans les bornes communes, et apprenez-leur qu'il doit y avoir pour leur sexe une *pudeur sur la science* presque aussi délicate que celle qu'inspire l'horreur du vice. » Paroles étranges qui semblent mettre sur le même rang la femme vicieuse et la femme savante ! Il y a plus de mépris que d'estime du sexe dans ces théories qui le condamnent à une demi-ignorance, et qui n'admettent pas que la femme puisse émanciper son esprit sans manquer aux saintes lois de la pudeur.

V

Fénelon a fait école. De Rollin à Mme de Genlis, combien d'auteurs du dix-huitième siècle s'inspireront de ses idées sur l'éducation des filles ! Mais, au premier rang de ses

1. C'était alors l'opinion générale. La musique était mal vue. « Une expérience presque universelle montre que l'étude de la musique dissipe extraordinairement les jeunes filles. » Ainsi s'exprime Rollin, qui ne fait pas plus de cas de la musique que de la danse. Voyez, *Supplément au Traité*, etc., Paris 1734. *Études des filles*, p. 64.

élèves, nous distinguons la marquise de Lambert. Mme de Lambert, d'ailleurs, doit compter moins parmi les femmes pédagogues que parmi les moralistes. Elle a écrit des réflexions élégantes et fines sur les vertus sociales et les convenances mondaines, plutôt qu'elle n'a composé de véritables traités d'éducation. Ses *Avis à son fils* sont surtout un art de réussir, à l'usage des hommes ; ses *Avis à sa fille*, un art de plaire, à l'adresse des femmes[1]. Il y a néanmoins pour l'historien de l'éducation quelques traits, quelques vérités à recueillir dans l'œuvre d'une femme de sens et d'esprit, sans grande originalité peut-être, mais un des types les plus achevés de ce que les mœurs du dix-septième siècle comportaient de raisonnable et d'aimable, dans leur double caractère d'élévation morale et de sage liberté.

Comme il est naturel, c'est de l'éducation des filles que Mme de Lambert a le mieux parlé. Ses *Avis à son fils* ont cependant mérité les éloges de Fénelon. M. de Sacy avait communiqué à l'auteur du *Télémaque* le manuscrit de la marquise. Le prélat répondit : « Je viens de faire aujourd'hui cette lecture avec grand plaisir : tout m'y paraît exprimé noblement. On y trouve du sentiment avec des principes ; j'y vois un cœur de mère sans faiblesse[2]. » Fénelon ne pouvait s'empêcher d'ajouter : « Je ne serais peut-être pas tout à fait d'accord avec elle sur toute l'ambition qu'elle demande de son fils ; mais nous nous raccommoderions bientôt sur toutes les vertus par lesquelles elle veut que son ambition soit soutenue et modérée. » Le fait est que Mme de Lambert a quelque tendance à enfler l'imagination, à exalter les prétentions de son fils : « Rien ne convient moins à un jeune homme, lui dit-elle, qu'une certaine modestie qui lui fait croire qu'il n'est pas capable de grandes

1. Née en 1647, morte en 1733, Mme de Lambert composa ses ouvrages dans les premières années du dix-huitième siècle. Les *Avis à son fils* ont été probablement écrits en 1701. Nous suivons l'édition de Lausanne (1 vol., 1748). Mme de Lambert publia pour la première fois les *Avis d'une mère à son fils et à sa fille* en 1728, à Paris. Le P. Desmolets, il est vrai, avait déjà donné les *Avis d'une mère à son fils*, en 1726, dans ses *Mémoires de littérature*. Ces mêmes ouvrages furent édités à Amsterdam, sous ce titre *Lettres sur la véritable éducation*.

2. La lettre de Fénelon est du 12 janvier 1710. Voyez *Œuvres* de Fénelon, t. III, p. 631.

choses [1]. » Mais, à y regarder de près, les conseils de Mme de Lambert sont plus praticables et beaucoup plus terre à terre qu'il ne paraissait tout d'abord. Le vilain mot d'intérêt n'est pas prononcé, mais, au fond, la mère, avisée et prévoyante, en suit presque partout les inspirations. Si elle recommande à son fils l'affabilité, la bienveillance vis-à-vis des inférieurs, c'est afin qu'il se rende populaire. A l'égard de ceux dont on dépend, « le premier mérite est de plaire ». Les vertus sur lesquelles elle insiste le plus sont les qualités « agréables et liantes », et surtout la politesse qu'elle définit « l'attention ou l'envie de plaire. »

Adressés à un fils de plus de vingt ans, les *Avis* ne portent pas sur les études proprement dites, mais sur cette seconde éducation qui commence au sortir du collége pour ne s'achever qu'avec la vie [2]. Mme de Lambert était trop éclairée, trop lettrée, — elle qui tenait un *bureau d'esprit* très-fréquenté par Fontenelle, — pour ne pas penser qu'il faut à tout âge étudier et lire. Ce qu'elle conseille surtout à son fils comme lecture ordinaire, c'est l'histoire : non pour y chercher seulement des faits, ou s'y faire « comme un magasin des idées d'autrui », mais pour apprendre à penser, pour s'exercer à réfléchir. Ceci est le lieu commun de la pédagogie du dix-septième siècle, le refrain excellent de tant de judicieux esprits. On voulait avant tout introduire dans l'éducation la logique, la logique pratique, qui subordonne toutes les études à un but unique, la justesse et la correction du jugement. Ajoutons que Mme de Lambert fait aussi pénétrer la morale dans l'instruction : « Que vos études coulent dans vos mœurs et que tout le profit de vos lectures se tourne en vertu. »

Mme de Lambert est le premier écrivain qui ait fortement revendiqué les droits de son sexe à l'instruction. Par là, elle appartient au dix-huitième plus qu'au dix-septième

1. *Œuvres* de Mme de Lambert, p. 4. Pour justifier sur ce point Mme de Lambert, Sainte-Beuve fait observer, non sans raison, que, à cette date, à la veille de la régence licencieuse et corrompue, « le danger pour cette jeunesse première était plutôt dans le trop de dissolution et de mollesse. » (*Causeries du lundi*, t. IV.)

2. Le jeune marquis de Lambert avait eu pour précepteur le P. Bouhours.

siècle. Dans ses *Réflexions nouvelles sur les femmes*, son meilleur ouvrage, elle se plaint de la tyrannie imprudente des hommes, qui condamnent à l'ignorance les compagnes de leur vie et les mères de leurs enfants. Elle accuse Molière et la comédie des *Femmes savantes* d'avoir contribué au préjugé qui interdit au sexe faible les études sérieuses. Elle demande qu'on ne confonde pas le savoir avec la pédanterie, « la pédanterie, qui est un vice de l'esprit, et le savoir, qui en est l'ornement. » Elle montre que les femmes, exclues des choses de l'esprit et du culte des lettres, ont été forcées de se rejeter sur le plaisir. Il est difficile d'exprimer plus vivement les conséquences du désœuvrement, de l'incurie de l'esprit, dans une société riche et brillante : « Les femmes ont mis la débauche à la place du savoir ; le précieux qu'on leur a tant reproché, elles l'ont changé en indécence. » Qu'elles se hâtent de revenir aux muses. « Les muses furent toujours l'asile des mœurs. » Ingénieuse à faire valoir les mérites de son sexe, Mme de Lambert demande si les femmes, quand elles ont cultivé les lettres ou étudié les sciences, n'y ont pas réussi avec éclat. Elle s'entoure d'autorités : « Un auteur très-respectable, le P. Malebranche, donne au sexe tous les agréments de l'imagination[1] Ce qui est de goût, dit-il, est de leur ressort, et elles sont juges de la perfection de la langue. » Elle essaie de montrer que la sensibilité, plus particulièrement développée chez la femme, ne nuit pas à son entendement, qu'elle l'anime et le soutient. Enfin, elle établit avec force que le défaut d'instruction est la cause de tout ce qu'il y a de frivole et de léger dans le caractère des femmes : « Nous gâtons toutes les dispositions que leur a données la nature ; nous commençons par négliger leur éducation, nous n'occupons leur esprit de rien de solide, et le cœur en profite ; nous les destinons à plaire, et elles ne nous plaisent que par leurs grâces ou par leurs vices. Il semble qu'elles ne soient faites que pour être un spectacle agréable à nos yeux. » Après ces vives doléances, qui prouvent qu'on n'a pas attendu la Révolution pour se plaindre de la situation faite à la

1. C'est un préjugé de croire, comme on l'a répété bien souvent, que le dix-septième siècle ignorait les charmes et l'utilité de l'imagination. Voyez ce qu'en dit Mme de Lambert, *Réflexions sur les femmes*, p. 183.

femme, tour à tour esclave ou idole de l'homme, on s'attendrait à trouver un plan d'éducation destiné à combler des lacunes si brillamment décrites. Il n'en est rien : les *Réflexions sur les femmes* se terminent par des observations plus délicates que sérieuses sur les différentes manières d'aimer. C'est ce que Mme de Lambert appelle elle-même sa *métaphysique de l'amour,* un art qui consisterait à y distinguer, à y séparer le vice du plaisir, de sorte que l'on pût rester vertueux sans renoncer à l'amour.

C'est dans les *Avis d'une mère à sa fille* qu'il faut aller chercher la conclusion naturelle annoncée par le début des *Réflexions sur les femmes.* L'instruction que Mme de Lambert croit nécessaire à son sexe a quelque étendue. Loin d'envisager la curiosité comme un instinct mauvais, elle veut qu'on encourage cette disposition louable, qui est une « connaissance commencée[1] ». Comme Fénelon, qu'elle avoue pour son maître, elle aimait l'antiquité profane. Chrétienne éclairée, elle cite côte à côte Pline le Jeune et le *Livre de la Sagesse;* elle admet que, dans le chagrin, on demande consolation et secours à Sénèque ou à Épictète, non moins qu'à l'*Imitation de Jésus-Christ.* Elle est nourrie de la lecture des anciens : elle imite ouvertement Cicéron, puisqu'elle a osé écrire après lui un *Traité de la vieillesse* et un *Traité de l'amitié.* C'est à lui encore, c'est à l'auteur du *de Officiis,* qu'elle emprunte souvent la matière des *Avis à son fils* sur les moyens de parvenir à la considération et à la gloire.

Comme la plupart des femmes instruites, Mme de Lambert veut que ses pareilles le soient aussi. L'histoire ancienne, que l'on proscrivait à Saint-Cyr, est recommandée comme une étude qui « *élève* l'âme ». C'est justement le mot que Mme de Maintenon employait pour la condamner. Quant à l'histoire de France, Mme de Lambert déclare qu'il n'est pas permis de l'ignorer. L'influence cartésienne est sensible en plus d'un endroit : « En fait de religion, il faut céder aux autorités; mais sur tout autre sujet, il ne faut recevoir

1. « N'éteignez jamais le sentiment de curiosité. C'est un penchant de la nature qui va au-devant de l'instruction. » Ici, comme en beaucoup d'autres endroits, Mme de Lambert ne fait que citer, sans le dire, son maître Fénelon.

que celle de la raison et de l'évidence[1]. » Aussi est-elle toute prête à faire entrer dans le programme de l'éducation des jeunes filles un peu de cette philosophie que la routine universitaire et les haines des jésuites devaient si longtemps encore exclure de l'instruction des jeunes hommes : « Je ne blâmerais pas un peu de philosophie, surtout de la nouvelle, si on en est capable; elle vous met de la précision dans l'esprit, démêle vos idées et vous apprend à parler juste. » Mme de Lambert pousse le libéralisme assez loin pour conseiller la lecture des moralistes anciens : « A force de lire Cicéron, Pline et les autres, on prend du goût pour la vertu. » Elle est moins favorable à l'étude des langues : une femme doit se contenter de parler celle de son pays. Comme Rollin, elle admet cependant, si l'inclination y pousse, la langue latine, qui ouvre la porte à toutes les sciences; mais, obéissant à un préjugé que nous retrouverons ailleurs, elle condamne l'italien, « qui est dangereux, parce qu'il est la langue de l'amour. »

Certes, je ne voudrais pas amoindrir le rôle considérable que doit prendre, dans l'éducation des femmes, cette préoccupation salutaire : prévenir les dangers de l'amour, écarter tout ce qui pourrait d'avance préparer les voies à cette passion, à ses égarements et à ses excès. Il est cependant permis de le penser : vivant dans une société vicieuse qui, sous des dehors brillants, dissimulait trop souvent le désordre et l'immoralité, Mme de Lambert a poussé trop loin, sur ce sujet, l'inquiétude et la précaution. On devine à son langage qu'elle avait dû connaître elle-même le sentiment contre lequel elle prémunit sa fille avec une attention si vigilante. De telles recommandations trahissent quelque compétence personnelle. En tout cas, il est imprudent de parler avec cette complaisance des périls de l'amour à celles qu'on veut précisément défendre de ses séductions; de même qu'il serait dangereux de raconter de lointains voyages à des enfants qu'on destine à ne jamais quitter leur village et dont l'imagination s'enflamme à ces récits. Je ne conseillerais pas de mettre les *Avis* de Mme de Lambert entre les mains de toutes les jeunes filles : les choses

1. « C'est donner des bornes trop étroites à nos idées, dit-elle encore, que de les enfermer dans celles d'autrui. »

délicates de l'amour demandent encore plus de discrétion et de réserve que n'en a gardé, dans cet ouvrage, son trop aimable auteur.

En déconseillant cette lecture, nous ne ferions d'ailleurs qu'appliquer à Mme de Lambert les principes qu'elle professait elle-même : la défiance de l'amour la rend circonspecte et presque sévère à l'endroit des livres d'imagination. Elle n'ose pas absolument interdire les tragédies de Corneille, mais elle ne prononce pas même le nom du tendre Racine[1]. Elle juge les romans dangereux, peut-être parce qu'elle en avait elle-même écrit un[2]. Le fait est qu'elle ne distingue pas assez, sur ce point, soit l'âge et le caractère du lecteur ou de la lectrice, soit la qualité du roman. Ce qui serait pernicieux pour la jeune fille, à l'âge où son imagination libre flotte de tout côté, l'est-il également pour la femme dont le cœur est resté pur et dont les affections sont fixées? Il y a d'ailleurs fiction et fiction. Le roman, sans doute, « met du faux dans l'esprit », mais ce faux, cet *ajouté de l'imagination,* comme dit Mme de Lambert dans sa langue un peu neuve, n'est-il pas bien souvent une invention charmante ou noble qui enchante les heures inoccupées, qui coupe les soucis de la vie par les rêveries douces qu'elle provoque, qui égaie et qui délasse toujours l'esprit, qui l'exalte et l'ennoblit quelquefois? Le roman encore précipite le penchant à la tendresse « pour peu qu'une jeune personne y soit disposée »; mais n'est-il pas bon, en certains cas, que les émotions décrites par les romanciers viennent animer les cœurs un peu froids, y réveiller les affections endormies, surtout lorsque l'emploi de ces affections est d'avance déterminé par une condition légitime? Comme toutes les œuvres humaines, le roman a ses bons et ses mauvais effets. Même les lectures pieuses n'ont-elles pas, à l'occasion, leurs influences funestes, quand elles surexcitent l'esprit mystique, suscitent mal à propos la vocation monastique, font la maison vide pour peupler les couvents et laissent au foyer domestique de vieux parents désolés? Le roman ne peut être ni absolument défendu, ni univer-

1. « La poésie a ses inconvénients : j'aurais pourtant peine à interdire la lecture des belles tragédies de Corneille... »
2. *La Femme hermite.* Nouvelle nouvelle.

sellement recommandé. Eugénie de Guérin lisait les romans peu chastes de M. Barbey d'Aurevilly sans rien perdre de son inaltérable pureté. Par contre, le roman le plus innocent souffle parfois les plus brûlantes passions dans des cœurs trop prompts à s'enflammer. Ce qui importe le plus, ici comme partout, c'est l'état de l'âme, ce sont ses dispositions antérieures, encore plus que le caractère du livre. Pour les uns, le roman aura ce résultat qu'il suffira à détourner sur des personnages imaginaires, à faire dépenser dans des intrigues fictives le trop plein de l'imagination; chez les autres, il provoquera un redoublement d'ardeur; il excitera loin d'apaiser; enfin, il suggérera un plus violent désir de faire succéder à la description littéraire l'expérience réelle et vivante de la passion.

La femme, telle que la rêve Mme de Lambert, est une personne instruite et aimable, gracieuse et sensée, religieuse et éclairée. Les femmes distinguées du dix-septième siècle avaient vraiment une manière haute, intelligente, de comprendre la religion. Mme de Lambert ne veut pas d'une piété qui serait remplie de *faiblesse* et de *superstition*. Elle a l'idée d'une religion des âmes élevées, supérieure à celle du peuple, et par peuple elle entend « tout ce qui pense bassement et communément ». — « Qu'on trouve de peuple à la cour! » ajoute-t-elle. En lisant Mme de Lambert, on se convainc une fois de plus que les idées libérales n'étaient pas alors aussi rares, ni d'un autre côté les mœurs aussi bonnes, la piété aussi universelle qu'on serait tenté de le croire. Dans une lettre écrite sur la mort du duc de Bourgogne, elle dit du prince qu'il « appartenait à un temps où l'on était confondu avec le vulgaire dès qu'on croyait à Dieu[1] ». Ce qui surprend encore plus, c'est de voir la marquise s'écrier que la politesse s'en va, que la galanterie est morte, que les jeunes gens comme les femmes ont perdu leurs mœurs douces, aimables, qu'on ne sait plus causer, que le jeu a remplacé dans tous les salons les brillantes causeries d'autrefois. Elle parle de l'hôtel de Rambouillet et des salons de Henriette d'Angleterre comme on parle des événements fabuleux d'un conte de fées : « *Il y avait autrefois* des maisons où il était permis de parler et de pen-

1. Mme de Lambert, p. 394. Lettre à M. de Sacy.

ser... » Mme de Lambert avait essayé de renouveler ces habitudes de sociabilité spirituelle et élégante. Sa maison, dit le *Mercure de France* du mois d'août 1733, « était la seule, à un petit nombre d'exceptions près, qui se fût préservée de la maladie épidémique du jeu. » Il n'a pas dépendu d'elle que sa fille ne réalisât l'idéal, qu'elle a si gracieusement esquissé en divers endroits de ses œuvres, d'une femme, avenante sans coquetterie, sensible sans écarts de conduite, joignant l'imagination à la raison, accoutumée aux lectures solides sans vaine prétention à la science, sachant se plaire au monde et lui plaire, quoique faisant à ses heures l'usage de la solitude; telle enfin que Fénelon lui aussi, dans son aimable sagesse, imaginait la femme. Car, ne l'oublions pas, « personne ne s'est plus occupé des ouvrages de Fénelon, et n'a pris plus soin de se les rendre propres, » que Mme de Lambert. « Pardonnez-moi ce larcin..., lui écrivait-elle, j'ai trouvé dans le *Télémaque* les préceptes que j'ai donnés à mon fils, et dans l'*Éducation des filles* les conseils que j'ai donnés à la mienne. » Seulement, placée à l'entrée du dix-huitième siècle, Mme de Lambert semble, en même temps qu'elle s'inspire du passé, s'éclairer déjà et comme rayonner des lumières de l'avenir. Avec elle, nous entrons dans un monde nouveau; avec elle, l'éducation des femmes, dont nous avons suivi les destinées, depuis son humble début chez les Pères de l'Église et à travers les efforts du dix-septième siècle, prélude brillamment à ses prochains développements. Comme Rousseau, l'auteur des *Avis d'une mère à sa fille* croit à la bonté et à la force de la nature; comme Rousseau, elle veut l'agrandir, la perfectionner, plus que la contraindre et la réprimer.

CHAPITRE III

L'ESPRIT PHILOSOPHIQUE DANS L'ÉDUCATION

I. Les systèmes philosophiques et la pédagogie. — Descartes et Bacon. — Le rôle des diverses études dans la culture intellectuelle, d'après le *Discours de la méthode*. — Le principe de l'égalité des esprits. — — Éducation personnelle : liberté dans le travail. — Qu'il faut commencer par les études les plus faciles et passer du connu à l'inconnu. — Dans quelles limites peut-on exiger de l'enfant qu'il n'admette que ce qu'il comprend ? — Influence générale de Descartes au dix-septième siècle.

II. L'abbé Fleury, précepteur des princes de Conti, sous-précepteur du duc de Bourgogne. — Son *Traité du choix et de la méthode des études*. — Esprit libéral, philosophique, de Fleury. — Ses réflexions sur l'histoire de l'éducation. — Ses vues personnelles. — But de l'éducation : faire des hommes honnêtes et habiles. — Moyens pour fixer l'attention. — Instruction sensible et attrayante : de beaux livres, un beau professeur. — Distinction des études qui conviennent à tous et de celles qui conviennent à un petit nombre. — *Instruction universelle :* la morale, la logique, l'hygiène. — La morale enseignée par des exemples plus que par des préceptes. — Influence de Descartes sur l'esprit de Fleury. — *Instruction spéciale*, trois séries d'études : les études nécessaires, les études utiles, les études de luxe et de curiosité. — 1° Études nécessaires : grammaire, arithmétique, économique, jurisprudence. — 2° Études utiles : les langues, l'histoire, la géométrie. — Le grec relégué parmi les études de pure curiosité, avec les langues vivantes. — L'histoire omise parmi les études nécessaires. — Restrictions apportées à l'enseignement du latin. — Pas de vers latins. — De l'ordre des études. — Conclusion : l'idéal de Fleury est une éducation pratique, fondée sur le développement intellectuel, et considérée comme un apprentissage de la vie.

III. La Bruyère, précepteur du duc de Bourbon, petit-fils du grand Condé. — Ses lettres à Condé sur les progrès et les études du prince. — Il lui enseigne l'histoire, la géographie et aussi la philosophie de

Descartes. — Ses vues sur l'enseignement des langues, qu'il faut apprendre de bonne heure. — Il réfute sur ce point l'opinion fausse de Malebranche. — Son jugement sur la portée de l'éducation.

IV. Malebranche et la question de l'influence de l'éducation. — La part de la nature ou de l'hérédité dans la formation de l'individu. — La part qui revient à l'éducation. — Est-il vrai que l'éducation n'ait d'action efficace que sur les natures moyennes? — Les conditions physiques du développement moral. — Les qualités héréditaires transmises par la mère, durant la grossesse. — Le milieu moral : importance capitale des premières impressions. — Erreurs de Malebranche sur la portée d'esprit des enfants. — Ses préjugés idéalistes contre les sens et l'instruction sensible. — Que l'enfant convenablement dirigé pourrait prendre goût de bonne heure aux vérités abstraites. — Pour cela, il faudrait supprimer les récompenses sensibles. — La philosophie du dix-septième siècle introduit l'idéalisme dans l'éducation, comme celle du dix-huitième siècle y introduira le naturalisme.

I

Tout système philosophique contient en germe une pédagogie spéciale; mais les esprits les plus éminents eux-mêmes vont rarement jusqu'au bout de leur pensée, et les disciples ne songent pas toujours à déduire des principes de leurs maîtres les conséquences qu'ils comportent. Les grandes théories philosophiques ressemblent parfois à ces ondées bienfaisantes et fécondes qui tombent sur un sol aride ou inculte : elles passent, sans laisser de traces dans la vie pratique et dans les mœurs des hommes. On ne saurait le nier, le cartésianisme lui-même, malgré l'influence qu'il exerça et le succès qu'il obtint chez les oratoriens et à Port-Royal, le cartésianisme, bien qu'il soit devenu et qu'il soit resté la philosophie nationale, la philosophie classique de la France, n'a pas porté tous ses fruits pédagogiques. Durant le cours du dix-septième siècle, tout au moins, on ne sut pas comprendre tout ce qu'il pouvait inspirer de bon et d'utile, non-seulement pour la direction des esprits déjà formés, mais pour la formation des esprits.

Descartes avait cependant donné l'exemple, et le premier chapitre du *Discours de la méthode* n'est à vrai dire qu'un chapitre de pédagogie. Dans ses *Considérations sur les*

sciences, Descartes indique successivement, d'un de ces traits rapides où il excelle, comment et en quoi chaque ordre d'études peut concourir à la culture intellectuelle. Il est impossible de mieux définir qu'il ne l'a fait le rôle des fables, dont la gentillesse réveille l'esprit; de l'histoire, qui forme le jugement; de la lecture en général, qui est une conversation étudiée avec les meilleurs esprits de tous les temps. Sans doute, Descartes est trop sévère pour les langues anciennes et les études classiques. Ainsi il déclare qu'il n'en a tiré lui-même aucun profit; il semble croire que l'étude des langues n'est utile que pour l'intelligence des livres anciens, qu'elle ne contribue en rien au développement de l'esprit; enfin, il accorde la palme de l'éloquence à ceux qui ont le raisonnement le plus fin, « encore qu'ils ne parlent que bas-breton et qu'ils n'aient jamais appris de rhétorique. » Mais, pour l'excuser, il suffit de se rappeler l'abus qu'on faisait alors de l'étude des langues. Elles étaient le tout de l'instruction et, chez les jésuites, dont Descartes avait été l'élève, elles ne servaient le plus souvent à produire que des esprits superficiels, habiles à parler vraisemblablement de toutes choses, sans savoir positif, sans connaissances solides. Une scolastique nouvelle, celle des mots et de la rhétorique, était en train de se constituer, de succéder à la scolastique du raisonnement et de la logique. C'est contre elle que Descartes réagissait, au nom de la pensée réfléchie, que ne saurait contenter un verbiage élégant.

Le *Discours de la méthode* renferme quelques-uns des grands principes qui servent de base à la pédagogie moderne. C'est d'abord l'affirmation de l'égalité des esprits, de leur universelle aptitude à comprendre et à connaître. Dire que les intelligences humaines ne diffèrent que par la méthode qu'elles emploient, cela revient à déclarer, avec quelque exagération, que l'inégalité a sa source dans l'éducation et la culture, non dans je ne sais quelle prédestination intellectuelle; cela revient, par conséquent, à proclamer que l'instruction n'est pas le privilége de quelques-uns, qu'elle est le droit de tous. Que sont, en un sens, ces innombrables écoles primaires aujourd'hui répandues à la surface des pays civilisés, sinon le commentaire vivant des pensées de Descartes sur la répartition égale du bon sens parmi les hommes?

Il est intéressant de constater que Descartes se rencontre avec Bacon dans la plupart de ses visées pédagogiques. Ainsi, ce n'est pas seulement l'égalité des intelligences que l'auteur du *Discours de la méthode* pose en principe : c'est aussi le droit de chacun à penser par lui-même, à être l'ouvrier de ses croyances et, par suite, la nécessité de respecter dans les études la liberté de l'individu. Nul n'a poussé plus loin l'amour de l'indépendance que celui qui a osé préférer sa réflexion propre aux opinions de l'humanité entière. Sans doute, il ne saurait être question de proposer comme une loi, comme une règle générale, les audaces inimitables du génie, ni de vouloir que tous les enfants, comme autant de petits Descartes, se dépouillent de toutes les croyances reçues pour se refaire des convictions personnelles. Mais ce qu'il faut retenir de l'exemple hardi donné par un maître de génie, c'est la convenance de laisser à tous une certaine initiative et, comme le dit Bacon, d'accorder quelque chose à la liberté des esprits (*favendum nonnihil ingeniorum libertati*)[1]. Les deux rénovateurs de la pensée humaine au dix-septième siècle sont d'accord pour demander beaucoup à l'effort individuel. En réalité, c'est là un des plus grands progrès que la pédagogie puisse accomplir. On a mis beaucoup de temps à faire cette réflexion si simple et pourtant si nécessaire que, dans l'œuvre complexe de l'éducation, il n'y a pas à considérer une seule personne, celle du maître qui élève et qui instruit : il y a aussi la personne qui est instruite et élevée, avec ses goûts, avec ses allures propres. La pédagogie moderne diffère surtout de la pédagogie ancienne en ce qu'elle tient compte de la nature des individus, et ne se borne pas à régler *a*

1. Bacon, *de Augmentis et dignitate scientiarum*, lib. IV, cap. IV. Voyez, sur les idées de Bacon en matière d'éducation, un chapitre intéressant dans la thèse de M. Jacquinet, *Francisci Baconi de re litteraria judicia*, cap. VII : *de Pædagogia*. On y verra que Bacon était partisan des écoles publiques, parce que la lutte y est plus vive, le progrès plus sûr, l'autorité du maître plus grande. Signalons aussi la distinction que fait l'auteur du *Novum organum* entre les livres qu'il convient de déguster seulement, ceux qu'il faut parcourir, ceux enfin qu'il est nécessaire d'approfondir, *quos leviter degustare, quos deglutire cursimque legere, quos ruminare et digerere oportet.* (*Sermones fideles*, XLVIII.)

priori le programme des études, ou à imposer l'autorité du maître. Le grand principe que Bacon proposait à l'homme, dans sa lutte avec la nature physique, n'est pas moins applicable à la nature morale : *Natura non nisi parendo vincitur*.

C'est sous cette inspiration que Descartes, lui aussi, recommandait à l'homme d'études de procéder par ordre dans ses recherches, de passer du connu à l'inconnu, du plus facile au plus difficile. En établissant la méthode de la science, il établissait aussi celle de l'éducation; car, si une méthode est bonne pour l'intelligence mûrie et développée du savant, elle l'est, à plus forte raison, pour l'esprit d'un enfant qui commence péniblement à penser. Bacon disait de même que l'élève ne doit être acheminé que peu à peu vers les études les plus ardues, à la façon du physicien, qui, dans ses inductions, ne s'élève pas sans transition aux lois les plus hautes, aux axiomes généralissimes. Seulement, Bacon ajoutait qu'il est bon de mêler à cette méthode de progression facile et insensible la méthode contraire : celle qui, dès le commencement, impose quelques efforts vigoureux et pénibles, de sorte que, après ces duretés du début, toutes les autres exigences paraissent douces et agréables [1]. Un enfant qu'on aura accoutumé pendant quelque temps à faire un peu plus que le nécessaire, à marcher ou à lire plus qu'il ne convient, trouvera quelque douceur à rentrer dans la mesure, et acceptera avec plus de docilité sa tâche de tous les jours.

Bacon et Descartes sont encore d'accord sur un autre point : la nécessité de faire ample provision de faits et de connaissances réelles avant de s'exercer aux habiletés de la rhétorique ou aux subtilités de la logique. Bacon le disait avec sa verve habituelle : si l'enfant qui n'a rien appris prétend, malgré son ignorance, écrire des phrases élégantes ou construire des raisonnements, c'est « comme s'il voulait peser, mesurer ou orner le vent ». Et Descartes, qui, avant d'organiser son système, avait soumis son esprit à une double épreuve, celle de la lecture et celle des voyages,

1. ... *Neque facile est dictu quantum harum methodorum prudens intermixtio conferat ad promovendas tam animi quam corporis facultates.* (*De Augmentis*, lib. VI, cap. IV.)

Descartes savait, lui aussi, qu'il est impossible de bâtir dans le vide. Seulement, tandis que les connaissances acquises sont, pour le naturaliste Bacon, les matériaux mêmes de l'édifice qu'il s'agit de construire, elles ne sont, pour l'idéaliste Descartes, que les moyens de fortifier l'esprit qui doit construire. Bacon observe les objets pour les connaître, pour y chercher le point d'appui de ses affirmations; Descartes ne les considère que comme autant d'instruments dont son esprit se sert pour croître et pour grandir, pour devenir enfin capable de trouver par lui-même la vérité. En résumé, Bacon est le premier inspirateur de cette pédagogie objective, si je puis dire, qui demande surtout aux leçons de choses, à l'observation extérieure, à l'acquisition des connaissances positives, le secret du développement de l'intelligence. Descartes, au contraire, avec quelque excès, a contribué à accréditer cette pédagogie subjective qui se préoccupe moins d'accumuler les connaissances que de former l'esprit.

Il reste à savoir dans quelle mesure on peut appliquer à la pédagogie la première règle du *Discours de la méthode*, celle qui veut que l'esprit ne donne son acquiescement qu'aux vérités évidentes et qu'il comprend. Sans doute, il serait absurde d'espérer que l'enfant puisse se rendre compte de tout ce qu'on lui enseigne. Les vérités d'autorité ont leur part dans l'enseignement. Les maîtres feraient un cercle vicieux manifeste, s'ils prétendaient s'adresser à la raison, alors qu'ils ont précisément pour tâche de former la raison. Ceci dit, empressons-nous d'ajouter que la règle de Descartes est un idéal dont il faut se rapprocher le plus possible. Livrées à la seule mémoire, à une mémoire qui ne réfléchit pas, qui ne comprend pas, les connaissances sont instables et fragiles : elles s'effacent comme des caractères gravés sur le sable. Au contraire, confiées à la réflexion, elles jettent des racines dans l'esprit, elles sont véritablement utiles et fécondes, elles y produisent toute une végétation nouvelle d'idées. Or, l'enfant est plus capable qu'on ne croit de réfléchir et de comprendre. Sans doute, les raisons abstraites lui échappent, et il ne s'agit pas d'aller avec lui au fond des choses; mais il a ses raisons à lui, raisons appropriées à son âge. Qu'on ne craigne donc pas de lui demander, dès les premières années, de lier ses idées entre elles,

de mettre de l'ordre dans ses observations. Sans doute, les explications enfantines dont il se contentera seront, par rapport à l'explication vraie, à peu près comme une frêle toile d'araignée à côté d'un solide grillage en métal; mais qu'importe? l'habitude de la réflexion sera acquise. C'est donc la pédagogie elle-même, et non la science seule, qui doit ses remercîments à Descartes pour avoir proclamé comme il l'a fait la loi suprême de l'évidence. C'est en obéissant à cette loi que les écrivains du dix-septième siècle ont acquis la netteté, la précision, la clarté, dont Rollin faisait honneur à l'influence cartésienne; c'est aussi en lui obéissant de plus en plus qu'on rendra les méthodes pédagogiques plus sûres et plus efficaces.

II

On sait quelle a été la souveraine domination de Descartes sur la plupart des esprits du dix-septième siècle. Nous avons déjà eu occasion de montrer que les jansénistes et les oratoriens, que Bossuet et Fénelon eux-mêmes mirent souvent en pratique les théories du grand philosophe. Il nous reste à suivre cette influence dans les travaux de quelques écrivains qui, comme Fleury, La Bruyère et Malebranche, nous semblent avoir introduit dans la pédagogie, à un plus haut degré que leurs contemporains, l'esprit philosophique.

L'abbé Fleury est une des intelligences les plus libérales et les plus distinguées du siècle de Louis XIV. Saint-Simon, si peu disposé à l'éloge, fait de lui un portrait flatteur: « Il était respectable par sa modestie, par sa retraite au milieu de la cour, par sa piété sincère, éclairée, toujours soutenue, une douceur et une conversation charmantes et un désintéressement peu commun. » C'est en 1686 que Fleury publia son *Traité du choix et de la méthode des études*. De longs travaux et une sérieuse expérience personnelle, acquise auprès des princes de Conti, avaient préparé cet ouvrage, qui, en dépit de quelques préjugés et de quelques

erreurs, est un modèle de goût, de sagesse, d'esprit judicieux et droit[1].

Avant d'entrer en matière, Fleury expose avec quelques développements l'histoire de l'éducation. Il indique brièvement la nature des études chez les Grecs et les Romains. Il connaissait avec quelque exactitude cette partie de son sujet. Le goût de l'antiquité lui a inspiré sur Platon et sa philosophie des recherches qui ne sont pas sans valeur[2]. Il fait remarquer que les Romains furent les premiers à apprendre une langue étrangère, le grec. Il constate que dans les premiers siècles on n'apprenait à Rome qu'à lire, écrire et calculer; que les Grecs furent les véritables maîtres de l'éducation romaine; que la seule étude particulière aux Romains a été la jurisprudence. Il montre ensuite comment dans les premiers siècles de l'ère chrétienne la religion fut la principale ou pour mieux dire l'unique préoccupation des esprits. Il rappelle le jugement de saint Grégoire de Nazianze sur Aristote : « Il trouvait qu'Aristote ne parlait pas dignement de la Providence divine ni de la nature de l'âme, que sa logique était trop embarrassée et sa morale trop humaine. Les premiers docteurs chrétiens s'accommodaient mieux de Platon. » Il est évident que Fleury, bien qu'il ne le dise pas, partage leur avis. C'est aux livres des Arabes traduits en hébreu par les Juifs, et aux livres des Juifs traduits à leur tour d'hébreu en latin, que Fleury fait honneur du réveil de la pensée humaine. « Jamais les études n'ont été si fortes chez les mahométans que lorsqu'elles

1. Le livre de Fleury fut composé en 1675, puis corrigé en 1677, retouché en 1684; 1686 est la date de la première édition. Fleury a suivi le précepte d'Horace... *nonumque prematur in annum.* L'édition donnée en 1784 (Nimes et Paris) contient un autre document pédagogique : un *Mémoire pour les études des missions orientales.* Voici le titre des principaux articles de ce travail : *grammaire*, *humanités*, *philosophie*, *morale*, *physique*, *théologie*, *histoire*. C'est le plan d'instruction qui, d'après Fleury, conviendrait aux Indiens convertis. Il y aurait quelque intérêt à suivre l'effort d'un homme de la cour de Louis XIV réglant ainsi un programme d'études à l'usage de sauvages, de Siamois à peine chrétiens.

2. Voyez le *Discours sur Platon*, adressé à Lamoignon et publié à la suite du *Traité :* c'est une étude fine, déliée, quoique peu approfondie, des idées du philosophe grec.

étaient les plus faibles chez nous, c'est-à-dire dans le dixième et le douzième siècle. » Mais ce qui frappe surtout, dans cette revue historique du passé, c'est la liberté de jugement que Fleury apporte dans ses considérations sur la scolastique, sur la valeur de la dialectique verbale qui domina tout le moyen âge : « Cette manière de philosopher sur les mots et les pensées, sans examiner les choses en elles-mêmes, était assurément commode pour se passer de la connaissance des faits, qui ne s'acquiert que par la lecture, et c'était un moyen facile d'éblouir les laïques ignorants par un langage singulier et par de vaines subtilités. » Dans le long et intéressant chapitre qu'il consacre à la *faculté des arts,* Fleury reproche à la philosophie du moyen âge l'inutilité du fond et l'aridité rebutante de la forme. « Nos philosophes semblent n'avoir considéré que les vérités en elles-mêmes, comme si ceux à qui ils devaient les faire connaître eussent été des anges. » Ils croyaient abréger, en supprimant les figures de rhétorique et les tours oratoires ; en réalité, ils allongeaient l'expression de leur pensée, tout en la desséchant. « Qu'on en fasse l'expérience, une page de discours scolastique se réduira au quart si on la change en un discours ordinaire et naturel. »

Il est difficile de pousser plus loin le dédain de la scolastique que ne le fait l'abbé Fleury, malgré la sincérité de sa foi chrétienne. « Ce que l'on appelait alors étudier la *physique,* dit-il, c'était raisonner en l'air, comme si la nature n'eût plus été au monde pour la consulter elle-même. » — « On ne peut assez déplorer la misère de ce temps-là. »

Sévère, comme il convient de l'être, pour la stérilité intellectuelle du moyen âge, Fleury applaudit au renouvellement des humanités et à la Renaissance du seizième siècle. Mais son admiration pour les lettrés de cette époque ne l'empêche pas de signaler avec vivacité l'excès où ils tombaient quelquefois. « Il y eut alors des curieux qui passèrent leur vie à étudier le latin et le grec, et à lire tous les auteurs seulement pour la langue. » — « On n'a pas considéré que les Romains écrivaient en latin et non pas en grec. » — « Enfin on a cru que se servir des anciens, c'était les savoir par cœur, parler des choses dont ils ont parlé, et redire leurs propres paroles, au lieu que pour les bien imiter, il fallait choisir les sujets qui nous conviennent,

comme ils se sont appliqués à ceux qui leur convenaient, les traiter comme eux d'une manière solide et agréable, et les expliquer aussi bien en notre langue qu'ils les expliquaient en la leur[1]. »

Arrivé au dix-septième siècle, Fleury se plaint déjà de l'encombrement des études classiques, et de l'impossibilité où se trouve l'écolier d'apprendre tout ce qu'on lui enseigne. Sur d'autres points encore, on croirait entendre les réclamations d'un de nos contemporains : « On propose à la plupart d'apprendre le grec; quelques-uns s'y attachent, d'autres y renoncent, mais le plus grand nombre est de ceux qui en apprennent assez pour avoir un prétexte de dire tout le reste de leur vie que le grec s'oublie facilement ! Il en est à peu près de même des vers latins : on en dispense quelques écoliers, mais on en fait faire bien ou mal à la plupart..... »

Nous ne suivrons pas volontiers Fleury jusqu'au bout de ses critiques, tant il y met d'amertume et de passion. Il nous semble entendre dans quelques-unes de ses réflexions comme l'écho des conversations un peu chagrines qu'il dût lui arriver d'engager avec Fénelon, dans les loisirs que leur laissait à tous deux l'éducation du duc de Bourgogne. A l'école de l'auteur du *Télémaque*, il s'inspirait de ce génie mécontent et donnait avec lui dans les vues chimériques. Il y a trop d'esprit satirique, trop peu de justice, dans le portrait suivant : « Parlons de bonne foi : que reste-t-il à un jeune homme nouvellement sorti du collége qui le distingue de ceux qui n'y ont pas été ? Il entend médiocrement le latin. Il lui reste quelques principes de grammaire, qui font que, s'il y veut penser, il peut écrire plus correctement qu'une femme. Il a quelque teinture de la fable, des histoires grecques et de l'histoire romaine. Pour la philosophie, il lui en reste aussi quelque idée confuse de matière et de forme, de passion, d'instinct et d'appétit sensitif. Il tient pour des axiomes indubitables que la nature abhorre le vide et que chaque chose tend à son centre. Au reste, il croit n'avoir plus rien à apprendre, puisqu'il a fait ses études ! » Il semblerait que Fleury voulût tout changer,

1. *Traité du choix et de la méthode des études*, chap. XIV : *Renouvellement des humanités*.

tout détruire : nous allons nous convaincre que, malgré la vivacité de ses protestations, ses réformes sont généralement sages, modérées, et que son plan n'a rien de subversif.

Les règles sur le choix et la méthode des études qui n'ont pas été posées du tout ou qui l'ont été de travers, Fleury veut essayer de les fixer. Laissant à peu près de côté tout ce qui concerne l'éducation morale du caractère et du cœur, il porte presque exclusivement son attention sur l'éducation intellectuelle. De plus, il fait remarquer qu'il s'adresse surtout aux jeunes gens que l'on instruit en particulier : « Je ne prétends point donner des mémoires sur la réformation des études publiques. Je ne les ai pas assez examinées, et ces règles seraient l'ouvrage d'un législateur. » C'est le précepteur des princes de Conti, le sous-précepteur du duc de Bourgogne qui va modestement nous proposer les résultats de son expérience.

Fleury, qui a l'esprit philosophique, considère tout d'abord le but de l'éducation. Ce but est double : « Il s'agit de faire : 1° des hommes honnêtes, et 2° des hommes habiles. » En d'autres termes, à l'éducation générale qui tend à rapprocher l'homme de son idéal, à satisfaire ses plus nobles instincts, sa curiosité désintéressée, il faut joindre l'éducation spéciale, professionnelle, que gouvernent des raisons d'utilité pratique. « Votre éducation, peut-on dire aux jeunes gens, doit être l'apprentissage de la vie : vous devez y apprendre à devenir honnête homme, et habile homme selon la profession que vous embrasserez. »

Guidé par ces principes, Fleury examinera successivement ces deux parties de l'éducation complète. Mais avant de déterminer l'enseignement approprié à cette double fin, avant de chercher quelle est la nature du grain et à quelle époque il faut l'ensemencer, il prépare le terrain pour ainsi dire : il cherche les moyens de disposer l'enfant à l'étude[1]. Le grand obstacle est l'inattention ; comment y remédier ? Cette difficulté générale était devenue, à l'époque où écrivait Fleury, une question politique, une affaire d'État : le dauphin était l'inattention même. Fleury démêle finement les causes de l'étourderie et des distractions chez l'enfant. La principale, et ici la faute n'est pas à l'enfant, c'est qu'on

1. Voyez le chap. XVI, *Méthode pour donner de l'attention.*

lui propose des vérités abstraites, des formules générales, à un âge où il peut tout au plus observer et saisir des choses concrètes et particulières. Le remède est par conséquent tout trouvé : il faut, autant qu'il est possible, ne présenter à l'enfant que des objets sensibles, « des peintures et des images ». Étudions-nous aussi à rendre l'instruction attrayante : empêchons qu'il ne se forme dans l'esprit de l'élève une invincible association d'idées entre l'étude et l'ennui. Fénelon demandait dans le même esprit qu'on mît entre les mains de l'enfant des livres de travail bien propres, dorés sur tranche, avec de belles gravures. Fleury conseille aussi les livres neufs et bien reliés. De plus, si on le peut, il sera utile d'instruire l'enfant dans un beau jardin, de le conduire à la messe dans une belle église[1]. Que tout, autour de lui, soit souriant et gracieux ! Il est même à souhaiter que le précepteur ait un beau visage[2]. Flatter et séduire les sens pour captiver peu à peu l'intelligence, tel est le principe. On le voit, les chrétiens du dix-septième siècle, bien que convaincus du dogme de la chute et de la perversité de la nature, agissent comme s'ils n'y croyaient pas, puisqu'ils font tous leurs efforts pour complaire à la nature et s'accommoder à ses tendances.

Le but, les moyens de l'instruction une fois indiqués, Fleury pose une autre question : « A qui l'instruction est-elle due? Faut-il la donner à tous ou la réserver à quelques-uns? » La première réponse de Fleury est telle que nous pouvons la désirer : tout le monde doit avoir sa part d'instruction. « Il n'est pas juste que les pauvres, les artisans,

1. Cette belle église ne sera pas une église gothique. Voici en effet comment Fleury jugeait l'architecture du moyen âge : « Cette architecture que nous nommons gothique, et qui est effectivement arabes, que, n'en est ni plus vénérable ni plus sainte... » Fleury ajoute cependant que ce serait une délicatesse ridicule de ne vouloir pas entrer dans les églises qui sont bâties de la sorte ! (p. 86.) Fleury est bien ici l'interprète de l'esprit du dix-septième siècle, dans sa réaction contre le moyen âge, contre l'architecture gothique non moins que contre le style scolastique.

2. « Je voudrais que le maître lui-même, s'il était possible, fût bien fait de sa personne, propre, parlant bien, d'un beau son de voix, d'un visage ouvert, agréable en toutes ses manières. » (*Traité du choix*, etc., p. 121.)

les femmes, qui ont de la raison comme les autres, demeurent sans instruction[1]. » Mais, en voulant compléter sa pensée, Fleury la gâte, il la contredit même : en effet, après avoir remarqué justement que l'instruction doit être proportionnée à la condition des personnes, il se laisse aller à déclarer que « les pauvres n'ont besoin ni de savoir lire, ni de savoir écrire[2] ». Que vient-on parler alors d'instruction générale, universelle, puisque pour quelques-uns cette instruction ne comprendra même pas la lecture et l'écriture?

Il n'en faut pas moins savoir gré à Fleury d'avoir établi, le premier peut-être, la distinction des études qui sont le privilége nécessaire d'une élite et d'une minorité, et de celles qui conviennent à tous. Quelles que soient les lacunes du programme qu'il a tracé d'une instruction universelle, c'est beaucoup qu'au dix-septième siècle quelqu'un ait proclamé la nécessité de distribuer un certain nombre de connaissances à tous les étages de la société. Ces connaissances, nécessaires à tous, sont la morale, la logique et l'hygiène : connaître et pratiquer ses devoirs, raisonner juste, avoir un corps sain et robuste, tel est le but de tous et l'idéal commun de l'humanité entière. A vrai dire, la destination des hommes est bien telle que la conçoit Fleury. Seulement il n'a pas compris que, pour enseigner aux hommes la droiture des actions et la justesse des raisonnements, la morale et la logique ne suffisent pas : elles seraient impuissantes, si des études préparatoires ne les précédaient pas. Fleury a vu la fin à poursuivre, mais il ne donne pas à l'homme ignorant les moyens de l'atteindre.

La morale pour tous, c'est naturellement la morale chrétienne. Mais il y a manière et manière de l'enseigner. Fleury sait qu'on n'apprend pas la morale comme on fait une autre science. Ce n'est point par des formules ou par des discours qu'il espère en inculquer les principes : c'est surtout par des exemples, et aussi en éveillant de bonne heure le jugement propre, la conscience personnelle; c'est en profitant de toutes les circonstances qui peuvent aider à insinuer

1. *Traité du choix*, etc., ch. XVIII.

2. « Laissez les études à ceux qui ont du loisir; quant aux pauvres, aux paysans, aux ouvriers, ils peuvent se passer de lire et d'écrire. » (Chap. XXIII.)

doucement dans les âmes les leçons de la vertu[1]. Pourquoi Fleury s'est-il arrêté en si beau chemin? Pourquoi, quand il s'agit de l'instruction morale des pauvres, se prive-t-il volontairement du secours du livre? Pourquoi ne comprend-il pas qu'il complique encore par cette suppression un problème bien compliqué par lui-même, en condamnant à rester sans culture intellectuelle, sans connaissances historiques, sans lecture enfin, les esprits qu'il veut moraliser?

Quant à la logique, il est évident que, la jugeant nécessaire à tous, Fleury la prend dans le sens le plus simple et le plus élémentaire. Il ne s'agit ni d'une logique savante, ni même d'une logique générale, comme celle de Port-Royal dont Fleury prisait si fort les auteurs; il s'agit d'une logique populaire, telle que de nos jours on ne l'a encore ni conçue ni réalisée, une logique qui apprenne à tous ce qui est utile à tous, qui enseigne à démêler le vrai du faux en toutes choses et jusque dans le menu détail de la vie pratique, qui enfin dénonce et combatte les préjugés de la multitude. Ici surtout apparaît l'influence du *Discours de la méthode*. Est-ce avant Descartes qu'un écrivain pédagogique eût recommandé avec tant d'insistance d'habituer l'enfant à n'avoir, dès le premier âge, que des idées claires et nettes, à comprendre tout ce qu'il dit, à définir, à diviser? N'est-ce pas sous l'inspiration même de Descartes que Fleury trace le portrait du vrai philosophe, de l'homme qui réfléchit, qui raisonne, qui remonte aux premiers principes? « Qu'il est difficile, conclut-il, de devenir philosophe! Il serait à souhaiter que tous les ecclésiastiques le fussent[2]! »

Il faut accorder les mêmes éloges aux recommandations de Fleury touchant l'hygiène. Il ne connaît pourtant pas le mot (qui avait été employé au seizième siècle par Ambroise Paré), mais il apprécie beaucoup la chose[3]. C'est un regret pour lui que les maîtres aient un moindre souci du corps

1. « Il est très-utile d'accoutumer les enfants à juger de ce qu'ils lisent. » (Chap. XIX.)

2. Première partie, chap. XXI, *Logique et métaphysique*.

3. Voyez le chapitre intitulé : *Qu'il faut avoir soin du corps*. « Est-ce que le latin ou la philosophie du collége sont plus nécessaires que la santé? » — « On devrait avoir beaucoup plus de crainte d'être faible et malsain que d'être pauvre..... »

que de l'âme. On songe au corps, sans doute, mais pour le gâter, non pour le guérir, pour lui ménager les plaisirs qui l'énervent, non pour lui assurer l'exercice qui le fortifie. « La bonne chère, le sommeil et la paresse, c'est en cela que la plupart des gens font aujourd'hui consister le bonheur. » On n'a pas attendu notre temps pour céder à ce goût matérialiste du bien-être que l'on reproche avec trop d'amertume à nos contemporains, et qui n'appartient en propre à aucun siècle, parce qu'il est l'instinct commun et universel de l'humanité. Comme Mme de Maintenon, Fleury le signale chez ses contemporains et s'efforce de le combattre. Il lutte aussi contre l'excès contraire, contre les préjugés de ceux qui, par une interprétation fausse de la religion, défendent qu'on s'occupe du corps. Il se moque avec finesse de ces personnes qui croient presque qu'il est de mauvais ton d'avoir une trop bonne, une trop forte santé, qui laissent volontiers aux laboureurs, aux artisans le privilége d'un tempérament robuste, et qui ont la naïveté de prendre une complexion délicate pour un signe de noblesse.

Passant aux études qui ne conviennent pas à tous les hommes, Fleury les divise en trois grandes classes : il y a les études nécessaires, puis les études utiles, enfin les études simplement curieuses. Avant de les énumérer, Fleury proteste avec impatience contre le trop grand nombre de gens qui veulent étudier. De nos jours, qui n'a entendu répéter que les carrières sont encombrées, que le baccalauréat ouvre la porte à toutes les ambitions? Le mal, à en croire Fleury, existait déjà dès le dix-septième siècle : il est vrai que ce n'était pas alors la faute du baccalauréat! Il y a trop de pauvres avocats, disait Fleury, et il ajoutait *trop de pauvres prêtres*[1]. « L'abus des études surcharge la république d'une infinité d'oisifs, qui se croient au-dessus de tout depuis qu'ils savent un peu le latin. » Ce danger très-réel, mais souvent exagéré par l'esprit de routine et par le dédain du peuple, Richelieu le prévoyait déjà : « La connaissance des lettres, disait-il, est tout à fait nécessaire en une répu-

1. Fleury se plaignait déjà que la vocation ecclésiastique ne fût trop souvent qu'un métier imposé par la nécessité : « Plusieurs, ne sachant que devenir, se jettent sans vocation dans les communautés religieuses. »

blique, mais il est certain qu'elles ne doivent pas être indifféremment enseignées à tout le monde. Ainsi qu'un corps qui aurait des yeux en toutes ses parties serait monstrueux, de même un État le serait-il, si tous ses sujets étaient savants : on y verrait aussi peu d'obéissance que l'orgueil et la présomption y seraient ordinaires. Le commerce des lettres bannirait absolument celui de la marchandise, et ruinerait l'agriculture[1]... »

Reconnaissons la prudence de ces réflexions, mais craignons qu'on n'en abuse pour maintenir l'ignorance parmi les hommes et enrayer la marche du progrès. Non, sans doute, il n'est pas bon que des gens sans vocation se jettent témérairement dans des études pour lesquelles ils ne sont pas faits. Mais il n'est pas bon non plus que l'apathie ou l'égoïsme des classes supérieures condamne à l'ignorance de leurs talents des hommes qui, éclairés et instruits, rendraient à la société mille services certains pour quelques périls hypothétiques qu'ils lui feraient courir. Certes, on n'utilisera jamais complétement les forces latentes, inactives, que tout un peuple recèle dans son sein, mais on peut au moins se rapprocher de cet idéal, et afin d'appeler à la conscience, à l'activité, ces forces qui s'ignorent elles-mêmes, l'émulation pour l'étude ne saurait être trop encouragée.

En distinguant les connaissances nécessaires des connaissances utiles, Fleury a posé un principe excellent, mais il en fait une application fausse. Que la grammaire, que l'arithmétique, que l'économie soient des études indispensables, soit; qu'il faille en dire autant de la jurisprudence, passe encore : mais l'erreur est d'arrêter là, après une énumération si courte, la liste des connaissances nécessaires, et de reléguer l'histoire, les langues, la physique, parmi les sciences dont on peut à la rigueur se passer[2].

Quand on a signalé cette erreur, qui est capitale à nos yeux, il ne reste guère plus qu'à louer les aperçus judicieux,

1. Richelieu, *Testament politique*, édition de 1698, p. 113.

2. La physique, telle que l'entend Fleury, comprend la cosmographie et l'anatomie. La géométrie fait partie elle aussi des études utiles, non nécessaires : « Elle serait dangereuse, ajoute Fleury, si elle n'était précédée de la logique qui nous apprend qu'il y a d'autres formes de certitude que la certitude géométrique. »

les vues justes et exactes de Fleury sur les différents objets de l'enseignement.

Pour la grammaire et les études du premier âge, Fleury accepte les réformes des jansénistes : il proteste avec eux contre l'usage absurde d'apprendre à lire aux enfants dans des livres latins. Il conseille les grammaires abrégées, débarrassées de la stérile abondance des règles. « Telle exception vous aura peiné tout un jour à retenir, dont vous n'aurez pas affaire trois fois en votre vie[1]. » Mais n'est-ce pas trop ménager l'enfant que lui interdire de se mettre à la lecture avant l'âge de six ans?

Comme plusieurs de ses contemporains, Fleury accorde quelque attention à l'*économique*, qu'il définit l'art de connaître toutes les choses nécessaires à la vie, de savoir comment on se les procure, comment on en use. Fleury se présente ici encore comme un utilitaire sage, fort attentif aux choses d'ici-bas, très-éloigné de ceux qui dédaignent les besoins terrestres... « Les enfants, dit-il, ne vivront ni en l'air ni parmi les astres; ils vivront sur la terre, dans ce monde tel qu'il est aujourd'hui, et *dans ce siècle si corrompu.* » Les hommes du dix-septième siècle étaient loin, on le voit, d'accorder aux mœurs du temps l'admiration béate que les ennemis du progrès, en haine du présent et de l'avenir, réclament quelquefois pour le passé.

Fleury obéissait à une tendance générale de son époque, quand il mettait le droit au nombre des études nécessaires. Fénelon voulait même qu'on l'apprit aux jeunes filles. Mais, sans contester l'utilité des connaissances juridiques, que nous voudrions plus répandues qu'elles ne sont, il y a lieu de rappeler ici la distinction nécessaire des sciences que l'on étudie pour les savoir, je veux dire, pour y recueillir un certain nombre de connaissances positives, pratiquement

1. Voyez chapitre XXIV. Dans le *Mémoire pour les études des missions étrangères*, Fleury fait l'éloge de la *Grammaire générale* de Port-Royal, « quoique, à son avis, elle ne soit pas assez générale ». Il voudrait, d'ailleurs, que « l'étude de la grammaire fût différée après la logique, puisque les réflexions sur le langage supposent les réflexions sur les pensées et les opérations de l'esprit dont les paroles ne sont que les signes. » C'est le germe d'une idée que Condillac développera plus tard.

utiles, et des sciences que l'on apprend moins pour les connaître que pour s'y exercer l'esprit. Le droit figure à juste titre dans la première de ces deux catégories, et fait partie des connaissances qu'il faut proposer à un entendement déjà formé. Mais prétendre l'enseigner à un enfant de treize ou quatorze ans, comme le souhaite Fleury[1], le faire entrer dans le cadre de ce que nous appelons aujourd'hui l'instruction secondaire, cela est inadmissible.

Fleury a eu le tort de donner à la jurisprudence une place qui conviendrait mieux à l'histoire. Mais, s'il restreint trop le nombre de ceux qui doivent savoir l'histoire, ceux qui l'apprendront, du moins, l'apprendront bien, et par les bonnes méthodes, s'ils suivent ses conseils : « Je voudrais, dit-il, que chacun sût mieux l'histoire de sa ville et de sa province que de tout le reste. » Mais, le reste aussi doit être enseigné, et enseigné avec ordre, avec exactitude, en appliquant les règles de la critique pour écarter les légendes et les traditions fabuleuses. « L'auteur de l'*Histoire ecclésiastique*, dit avec raison M. H. Martin, n'a pas de rival au dix-septième siècle pour la critique historique. »

Ce qui, dans le siècle par excellence des humanités, distingue et met à part le plan d'étndes de Fleury, c'est que les langues anciennes n'y apparaissent plus comme le fond de l'enseignement. Le grec, qui le croirait, est relégué parmi les curiosités de l'instruction, en bonne compagnie, il est vrai, avec les mathématiques, avec les langues vivantes[2]. Quant au latin, sans le traiter avec la même rigueur, on lui rogne sa part. Il faut d'ailleurs se ressouvenir des mœurs de l'époque, et se rappeler jusqu'où était poussée alors la tyrannie des études latines, pour sentir la hardiesse de cette déclaration de Fleury : « Les gens d'épée, les financiers, les marchands et *la plupart des femmes* peuvent se passer de

1. « Pour la jurisprudence, il faut attendre treize ou quatorze ans. » (Chap. XXVII.)

2. Les études curieuses (chap. XXXV) comprennent « la lecture des poètes anciens, la musique, la peinture, le dessin, les mathématiques qui vont au-delà des éléments d'arithmétique et de géométrie, l'astronomie, l'archéologie, l'optique, l'étude des langues, hors le latin. » Pour l'anglais et l'allemand, « il n'y a que l'utilité particulière qui puisse en compenser la difficulté ».

latin[1]. » Fleury est plus audacieux encore quand il déconseille la poésie latine, ou ne l'admet que comme un exercice de grammaire pour apprendre la quantité; surtout quand il ajoute : « Je ne sais si ce profit vaut la peine que donnent les vers latins[2]. »

Quand les princes de Conti échangèrent Lancelot contre Fleury, ils ne durent pas trouver de notable différence dans les méthodes de leur nouveau précepteur. Comme les maîtres de Port-Royal, Fleury voulait qu'on exerçât l'écolier à écrire en français : « Qu'il compose en sa langue, dit-il, premièrement des narrations, des lettres et d'autres pièces faciles ; qu'il fasse ensuite quelque éloge d'un grand homme, quelque lieu commun de morale, mais solide, sans galimatias, ni pensées fausses ; qu'il exprime sérieusement ses véritables sentiments[3]. » N'est-ce pas une critique déguisée, mais transparente, des compositions artificielles que les jésuites avaient mises à la mode ?

Fleury n'accorde au latin d'autre utilité que de nous faire entendre les ouvrages des anciens, et de nous permettre de communiquer avec les étrangers. Le point de vue qu'on a si souvent développé, et qui consiste à présenter l'étude de la langue et de la littérature latine comme une sorte de gymnastique intellectuelle et morale, lui échappe complétement. Aussi n'admet-il que dans une très-petite mesure les compositions latines, dont il signale surtout les inconvénients. Si l'élève traite un sujet antique, il transcrira peut-être, sans les entendre, des phrases des auteurs qu'il aura lus ; si le sujet est moderne, il sera embarrassé d'en parler en latin. De plus, étant accoutumé à ne parler qu'à des Grecs ou des Romains, « il sera tout déconcerté quand il faudra parler à des hommes qui portent des chapeaux et des perruques[4]. »

1. « Le latin n'est pas nécessaire... Il faut se guérir de l'erreur que l'on puisse apprendre parfaitement le latin, ni aucune autre langue morte. » (Chap. XXIX.)

2. Fleury dédaigne même la rhétorique : « La rhétorique, au moins celle de nos écoles, est si peu utile... »

3. Voyez chap. XXXIII, *Rhétorique*.

4. Fleury veut aussi qu'on exerce les élèves à parler. « Par cet exercice de parler, je n'entends pas tant ce que l'on appelle *déclamation*..

Avant de conclure, notons encore dans l'ouvrage de Fleury deux parties assez importantes, celle où il règle l'ordre, la succession des études, et celle aussi où il détermine l'enseignement spécial qui convient à certaines professions. C'est aux gens d'épée qu'il adresse les meilleurs avis, en leur recommandant surtout l'étude de l'allemand et de la géographie [1]. Mais son attention ne s'étend pas au-delà de trois professions, le prêtre, le soldat, le magistrat, de sorte que le sujet est à peine effleuré [2]. Quant à la distribution des études, soulignons en passant quelques traits : d'abord, cette loi générale qu'il doit toujours y avoir plusieurs études simultanées, parce qu'on fait ainsi marcher de front le développement de plusieurs facultés, et aussi parce que les enfants aiment la variété dans les leçons [3]. Remarquons ensuite que Fleury, dans son désir d'épargner à l'enfant la torture des formules abstraites, recule jusqu'à dix ans, ce qui est peut-être un peu tard, l'enseignement de la grammaire [4]. Ce qui sûrement est trop tôt, c'est la logique enseignée à douze ans [5].

En résumé, pour Fleury comme pour Montaigne, comme pour les jansénistes, il y a un mot qui, dans le vocabulaire des facultés intellectuelles, prime tous les autres : c'est le mot *jugement*. Ni la sensibilité, ni l'imagination, ni l'éten-

que des discours familiers, suivis et soutenus, comme sont ceux des gens qui parlent bien d'affaires ou qui content bien une histoire en conversation. »

1. Voyez le chapitre XL. Fleury se plaint de l'oisiveté des garnisons. « Il est toujours très-bon que les militaires sachent l'allemand... Ils ne peuvent connaître trop en détail les pays où ils doivent faire la guerre. ni descendre dans une topographie trop exacte. »

2. Fleury reproche aux gens de robe de se perdre dans des études inutiles, et de ne pas songer aux affaires : « On a remarqué, dit-il, que Cujas lui-même était fort ignorant des affaires. »

3. « Les enfants étudient plus volontiers deux heures durant quatre matières différentes qu'une seule pendant une heure. Une étude sert de divertissement à l'autre. »

4. « Jusques à dix ans, je laisserai l'enfant se divertir et s'amuser librement, lui présentant, autant que possible, des objets utiles pour son instruction. »

5. Voyez, sur le livre de Fleury, la thèse de M. L. Genay : *C. Flori de studiorum delectu ac methodo.* Paris, 1876.

due de l'esprit ne le préoccupent. Ce qu'il estime, ce qu'il aspire à former, c'est l'intelligence pratique, capable de se conduire, de prévoir et de surmonter les difficultés de la vie. Idéal un peu borné, un peu incomplet surtout ! On ne saurait le nier, l'influence du cartésianisme tendait à faire considérer l'homme comme un pur esprit qui n'a pas d'autre destinée que l'acquisition et la connaissance de la vérité. Par suite, les disciples de Descartes négligent presque entièrement l'éducation des sentiments et du cœur.

N'en reconnaissons pas moins les qualités et même la beauté modeste du livre de Fleury. Sachons-lui gré particulièrement d'avoir eu une pensée pour l'éducation de tous. Entouré du luxe et des préjugés des cours, un abbé avait alors quelque mérite à jeter un coup d'œil, du fond de son hôtel princier, sur l'ignorance des pauvres gens, de ceux dont La Bruyère était presque le seul dans son siècle à plaindre le misérable état.

III

Même après Fleury, La Bruyère a quelque droit à être écouté comme pédagogue. Il avait lui aussi pratiqué l'enseignement : « Mon unique occupation, écrivait-il le 9 janvier 1685, est d'avancer les études de M. le duc de Bourbon[1]. » Professeur du jeune prince, en compagnie de quelques pères jésuites, il apportait dans ses fonctions un grand zèle, et se conformait ainsi aux intentions du grand Condé, qui craignait toujours que son petit-fils ne fût un ignorant. « Il deviendra, disait-il, un fort bon veneur, mais ignorant dans tout ce qu'il faut qu'il sache[2]. » La Bruyère luttait de son mieux contre les distractions d'un élève grand seigneur, que la chasse attirait plus que les études. » Je tâche

1. Voyez La Bruyère, édit. de M. Servois, Hachette, 2e vol., 1865, p. 475 et suivantes. Cette édition comprend dix-sept lettres inédites de l'illustre moraliste adressées à Condé et relatives à l'éducation de son petit-fils.

2. « Je ne rêve du matin au soir qu'aux moyens de lui être utile. » (Lettre du 6 avril 1685.)

de réparer son inapplication par mon opiniâtreté et par mille répétitions. » — « La distraction diminue ; c'est sur quoi je m'opiniâtre et ne me rends point. »

C'est l'histoire que La Bruyère était particulièrement chargé d'enseigner au duc de Bourbon. Il n'entendait pas cette étude comme une simple nomenclature de faits : « Je sais que Votre Altesse Sérénissime veut que j'instruise M. le duc des motifs des guerres et des fautes des princes ou de leur bon conseil, et que sans cela l'histoire même n'est qu'une simple gazette. » Il joignait à l'étude des événements l'analyse de leurs causes. Il osait employer l'histoire de Mézeray, fort décriée alors pour la liberté de ses jugements. Enfin, il ne séparait pas la géographie de l'histoire : « Je n'oublie pas les gouvernements, que je mêle toujours avec la géographie. »

Quoique l'histoire fût « l'étude privilégiée » du duc de Bourbon, La Bruyère, dépassant sur ce point l'usage commun du temps, faisait entrer dans ses leçons la philosophie cartésienne. « Nous avons achevé de Descartes ce qui concerne le mouvement », c'est-à-dire la seconde partie des *Principes de la philosophie*. « Nous lisons bien les *Principes* de Descartes, où nous marchons lentement. » On ne pouvait attendre moins de l'auteur de ce célèbre chapitre sur les *Esprits forts* où l'inspiration de Descartes se mêle à une philosophie naturellement spiritualiste et chrétienne : mais il est intéressant de noter cette introduction du cartésianisme dans une éducation princière où La Bruyère avait pour collaborateurs plusieurs pères de la Société de Jésus. L'exemple était nouveau.

Comme tous ses contemporains, La Bruyère était préoccupé, peut-être avec excès, de rendre l'étude agréable et facile. « Je viserai toujours à ce que M. le duc emporte de toutes ses études ce qu'il y a de moins épineux et qui convient davantage à un grand prince. » Ailleurs il déclare qu'il fait tous les efforts possibles « pour lui rendre ses études moins amères[1]. »

1. La Bruyère, dans ses lettres à Condé, se plaint souvent du duc de Bourbon, et s'exprime avec plus de sincérité qu'il ne le fait dans les *Caractères*, où il écrit : « Les enfants de Dieu (les princes)..... naissent instruits. »

Il est regrettable que La Bruyère ne se soit pas plus longuement expliqué sur les méthodes qu'il employa pendant plusieurs années à l'instruction de son élève. Même après le mariage du duc, qui eut lieu le 24 juillet 1685, l'auteur des *Caractères* continua ses leçons au duc et à la duchesse. Les fables, la mythologie rentraient dans ses attributions, et c'est sans doute en expliquant avec le duc les *Métamorphoses* d'Ovide que La Bruyère fut amené à faire, sur l'étude des langues anciennes, les réflexions dont nous trouvons l'écho au chapitre XIV des *Caractères :* « L'on ne peut guère charger l'enfance de la connaissance de trop de langues, et il me semble que l'on devrait mettre toute son application à l'en instruire : elles sont utiles *à toutes les conditions* des hommes, et elles leur ouvrent également l'entrée ou à une profonde, ou à une agréable et facile érudition. Si l'on remet cette étude si pénible à un âge un peu plus avancé et qu'on appelle la jeunesse, ou l'on n'a pas la force de l'embrasser par choix, ou l'on n'a pas celle d'y persévérer ; et si l'on y persévère, c'est consumer à la recherche des langues le même temps qui est consacré à l'usage que l'on en doit faire ; c'est borner *à la science des mots* un âge qui veut déjà aller plus loin et qui demande *des choses ;* c'est au moins avoir perdu les premières et les plus belles années de sa vie. Un si grand fond ne se peut bien faire que lorsque tout s'imprime dans l'âme naturellement et profondément ; que la mémoire est neuve, prompte et fidèle ; que l'esprit et le cœur sont encore vides de passions, de soins et de désirs, et que l'on est déterminé à de longs travaux par ceux de qui l'on dépend[1]. »

Si on laisse de côté les préjugés de La Bruyère touchant l'utilité universelle des langues, et aussi sur la convenance de présenter aux enfants *les mots avant les choses*, il est évident que notre auteur a raison de considérer l'apprentissage verbal comme une occupation qui convient éminemment au premier âge de la vie. Peut-être, dans cette page écrite vers 1687, songeait-il à réfuter l'opinion contraire que Malebranche avait exprimée dans son Traité de Morale et qui manque absolument de justesse : « Il faut étudier les sciences dans leur rang. On peut étudier l'histoire, lorsqu'on

1. La Bruyère, *Caractères*, chap. XIV, *de Quelques usages*, p. 71.

se connaît soi-même, sa religion, ses devoirs, lorsqu'on a l'esprit formé, et que par là on est en état de discerner, du moins en partie, la vérité de l'histoire des imaginations de l'historien... Il faut étudier les langues, *mais c'est lorsqu'on est assez philosophe pour savoir ce que c'est qu'une langue,* lorsqu'on sait bien celle de son pays — ceci est la vérité même, — lorsque le désir de savoir les sentiments des anciens nous inspire celui de savoir leur langage, parce qu'alors on apprend en un an ce qu'on ne peut sans ce désir apprendre en dix. Il faut être homme, chrétien, Français, avant que d'être grammairien, poète, historien, étranger[1]. » Ce sont là d'étranges paradoxes où nous retrouvons l'esprit plus fin que solide de l'auteur de la *Recherche de la vérité*. Malebranche brouille tout : il confond le but et les moyens de l'éducation. Sans doute, quand on considère les résultats de l'instruction, la première chose à exiger de l'élève, c'est qu'il soit devenu un homme; mais peut-on lui demander de l'être à sept ou huit ans ? Et le moyen de le devenir plus tard, n'est-il pas précisément d'acquérir la connaissance des langues, c'est-à-dire la clé des pensées humaines ?

Notons encore quelques réflexions générales sur la portée et les limites de l'éducation, et nous aurons achevé d'exposer les contributions propres de La Bruyère à l'art pédagogique. « C'est un excès de confiance dans les parents d'espérer tout de la bonne éducation de leurs enfants, et une grande erreur de n'en attendre rien et de la négliger[2]. » La Bruyère essaie de garder un juste milieu entre ces deux extrêmes que l'éducation peut tout et qu'elle ne peut rien. Mais il pencherait plutôt lui-même vers l'erreur qui déprécie son utilité et doute de son influence. « L'éducation ne donne pas à l'homme un autre cœur ni une autre complexion. » Sur ce point, La Bruyère a été réfuté avec éclat par un de ses contemporains, Malebranche, comme lui-même avait réfuté Malebranche dans ses erreurs sur l'enseignement des langues.

1. Malebranche, *Traité de morale*, IIe partie, chap. XXIII.
2. La Bruyère, *Caractères*, chap. XII, *des Jugements*.

La plus haute, la plus générale de toutes les questions pédagogiques, c'est précisément de savoir jusqu'où s'étend et où s'arrête l'action de l'éducation, c'est-à-dire des diverses influences qui s'emparent de l'enfant dès son berceau. Quelle est, dans le développement d'un individu, la part de la nature et celle de l'art, quels sont les droits de l'innéité ou, pour parler le langage moderne, de l'hérédité, quelle est la puissance des circonstances, du milieu? Sauf quelques esprits paradoxaux qui, comme Helvétius, soutiennent que « tous les hommes naissent égaux et avec des aptitudes égales, et que l'éducation seule fait les différences[1] », on est en général d'accord pour écarter les solutions extrêmes, pour faire équitablement la part des qualités qui préexistent à l'instruction et celle des qualités acquises que l'éducation greffe sur la nature. C'est sortir de la vérité que dire avec un écrivain de notre temps : « L'éducation n'a d'action efficace que sur les natures moyennes[2]. » C'est trop restreindre le pouvoir du milieu moral où le hasard jette l'homme. L'éducation collabore même à la formation du génie. Il n'est point vrai que les grands hommes n'aient que la peine de naître, et nous dirions au contraire volontiers que l'influence de l'éducation est à son maximum quand la nature elle-même apporte son plus fort contingent d'énergies spontanées. L'éducation ne peut rien si elle ne rencontre pas des germes à développer : par conséquent c'est dans les âmes où ces germes sont le plus nombreux et le plus riches de sève qu'elle acquiert toute sa puissance.

En pareille matière, il est inévitable que les théories philosophiques préconçues inclinent d'avance l'esprit à préférer l'une ou l'autre solution. Les sensualistes, et tous

1. Helvétius, *de l'Esprit*, 3me discours. Sans aller aussi loin, Locke dira : « Sur cent hommes, il y en a plus de quatre-vingt-dix qui sont bons ou mauvais, utiles ou nuisibles à la société, en raison de l'instruction qu'ils ont reçue. »

2. M. Ribot, *de l'Hérédité*, p. 486.

ceux qui n'admettent pas l'activité propre de l'âme, seront disposés à faire pencher la balance du côté de l'éducation. Et les idéalistes, tout au contraire. Voici cependant le plus grand des idéalistes du dix-septième siècle, Malebranche, qui résout la question avec une parfaite impartialité, en accordant au milieu physique ou au milieu moral tout ce qu'il est légitime de lui accorder. Il est vrai que Malebranche ne croyait guère à l'activité de l'âme et qu'il avait une propension manifeste à montrer la dépendance de notre nature, non-seulesment par rapport à Dieu, mais vis-à-vis de tout ce qui nous environne.

On n'a pas attendu le dix-neuvième siécle pour savoir combien l'âme est assujettie aux conditions physiques. Sans doute Malebranche ne dirait pas avec les matérialistes modernes, avec Feuerbach, « l'homme est ce qu'il mange», mais il admet, dans la mesure qui convient, l'influence de la nourriture. Il parle gaîment du vin « et de ses esprits libertins qui ne se soumettent pas volontiers aux ordres de la volonté[1] ». — « Le vin donne une certaine vivacité à l'esprit, quand on en prend avec modération. » Lui-même il ne se mettait jamais au travail sans avoir bu du café. Il reconnaît l'action du climat sur les humeurs et les caractères : « Les Gascons ont l'imagination bien plus vive que les Normands[2]. » L'âme enfin, pour lui, n'est pas une monade isolée qui se développe par un travail intérieur et indépendant : « Nous tenons, dit-il, à toutes choses et nous avons des rapports naturels à tout ce qui nous environne. » Tout comme un médecin ou un physiologiste, Malebranche insiste avec complaisance et non sans naïveté sur « la communication qui est entre le cerveau d'une mère et celui de son enfant », et sur les ressemblances qui en résultent. « L'enfant dans le sein de sa mère a les mêmes sentiments et les mêmes impressions que sa mère. » De sorte que l'enfant, dès sa naissance, a déjà l'esprit mal tourné et « quelque passion dominante ». Et cette influence s'exerce sur la conformation physique, non moins que sur le caractère moral. Malebranche raconte à ce sujet d'invraisemblables histoires : par exemple, celle d'une mère qui, ayant considéré

1. *Recherche de la vérité*, liv. II, *de l'Imagination*, chap. II.
2. *Ibid.*, chap. III.

avec trop d'attention la tête de saint Pie, accoucha d'un monstre qui avait le visage d'un vieillard. Il veut bien nous avertir cependant que cet enfant n'avait pas de barbe[1]! Laissons ces anecdotes, laissons cette théorie contestable de l'échange d'impressions qui se ferait entre le cerveau de la mère et celui de l'enfant. Au fond, l'auteur de la *Recherche de la vérité* établit avec force deux faits certains : le rôle des conditions physiques dans le développement moral et la transmission des qualités héréditaires. Seulement il circonscrit ce dernier fait dans des limites trop étroites, en le réduisant à l'action directe de la mère pendant la grossesse.

Malebranche a bien compris l'influence des premières impressions et de l'éducation du premier âge. Les fibres du cerveau, chez l'enfant, sont molles et délicates : par suite, les objets extérieurs, les embrassements caressants de la nourrice, l'air, le froid, le chaud, tout ce que l'enfant voit, tout ce qu'il entend, produit sur lui les impressions les plus profondes. Malebranche s'étonne que l'esprit de l'enfant ne se brouille pas en présence de tant de sensations diverses. Il oublie que la nature y a pourvu en ne développant les sens que peu à peu; il oublie que les impressions s'échelonnent et se succèdent sans se presser : « Représentons-nous quel serait l'étonnement des hommes s'ils voyaient devant leurs yeux des géants cinq ou six fois plus hauts qu'eux, qui s'approcheraient sans leur rien faire connaître de leur dessein... Que ces prodiges feraient de profondes traces dans les esprits, et que de cervelles se brouilleraient pour les avoir vus seulement une fois[2]! » Quoi qu'en dise Malebranche, le spectacle du monde s'ouvrant aux yeux étonnés de l'enfant n'a pas le caractère brusque d'une apparition soudaine, et voilà pourquoi l'imagination n'en est point blessée. Mais, si l'enfant peut sans ébranlement acclimater sa pensée naissante dans le monde

1. « Il avait le visage d'un vieillard, autant qu'en est capable un enfant qui n'a point de barbe. » (Livre II, chap. VII.)

2. Voyez tout le chapitre VII du deuxième livre : I. *Changements qui arrivent à l'imagination d'un enfant qui sort du sein de sa mère, par la conversation qu'il a avec sa nourrice, sa mère et d'autres personnes.* — II. *Avis pour les bien élever.*

où il est jeté, il est certain que la prudence des parents doit veiller sur cette initiation délicate, périlleuse ; qu'elle doit ménager les transitions et choisir avec soin les impressions les plus utiles, les plus appropriées, pour écarter toutes celles qui produiraient un trouble trop vif, ou qui sèmeraient dans l'esprit des germes de préjugés et d'erreurs. « Si les hommes, dit avec raison Malebranche, faisaient de fortes réflexions sur ce qui se passe au dedans d'eux-mêmes et sur leurs propres pensées, ils reconnaîtraient ordinairement en eux-mêmes des inclinations et des aversions secrètes que les autres n'ont pas, desquelles il semble qu'on ne puisse donner d'autre cause que les impressions des premiers jours. » Il faut, par conséquent, prendre garde aux propos des nourrices et même des mères, « lesquelles n'ont souvent aucune éducation ». — « Ces femmes ne les entretiennent que de niaiseries, que de contes ridicules ou capables de leur faire peur... Elles jettent dans leurs esprits les semences de toutes les faiblesses qu'elles ont elles-mêmes, comme de leurs appréhensions extravagantes, de leurs superstitions ridicules et d'autres semblables faiblesses. De là leur vient une certaine timidité et bassesse d'esprit, qui leur demeure fort longtemps ; car il y en a beaucoup qui, à l'âge de quinze et de vingt ans, ont encore tout l'esprit de leur nourrice. »

Jusqu'ici, nous sommes d'accord avec Malebranche pour les principes et les affirmations générales, sinon pour quelques détails ; mais l'idéaliste, trop ennemi des sens, ne tarde pas à reparaître, et Malebranche s'égare dans les avis qu'il donne pour élever les enfants et pour gouverner leurs premières impressions. C'est une vérité aujourd'hui admise, et que Malebranche méconnaît entièrement, que la première éducation doit avoir les sens pour instruments. Spiritualistes ou sensualistes, nous savons tous aujourd'hui que, pour arriver à l'âme, il faut traverser les sens. Malebranche repousse cette instruction sensible. « Elle est cause, dit-il, que les enfants laissent là les pensées métaphysiques et de pure intellection pour s'appliquer aux sensations. » Sans doute, les enfants ne paraissent pas fort propres « à la méditation de la vérité et aux sciences abstraites et relevées ». Mais c'est moins la faute de la nature que des habitudes qu'on leur donne, et il serait possible, selon Malebranche,

d'imprimer une autre direction à l'esprit de l'enfant : « Car, premièrement, il est plus facile à un enfant de sept ans de se délivrer des erreurs où le portent ses sens qu'à une personne de soixante qui a suivi toute sa vie les préjugés de l'enfance; secondement, si un enfant n'est pas capable des idées claires et distinctes de la vérité, il est au moins capable d'être averti que les sens le trompent en toute sorte d'occasions. » Il faudrait donc apprendre à l'enfant de sept ans à se défier de ses sens! Malebranche juge la nature enfantine avec les préjugés d'un métaphysicien qui s'imagine que les âmes n'ont pas d'âge : de même qu'il juge ailleurs la vie humaine avec les illusions d'un solitaire qui ramène tout à l'étroit horizon de son couvent! Le seul fait qu'il invoque pour justifier son affirmation, c'est que « les enfants font beaucoup d'usage de leur raison dans la manière dont ils apprennent la langue ». Pur sophisme, car il est bien évident que la merveilleuse facilité que trouve l'enfant à apprendre la langue maternelle est une affaire de mémoire, non de raison.

Malebranche avoue que les impressions des objets sensibles ont plus facilement accès que les vérités abstraites dans le cerveau des enfants. Mais il ne croit pas impossible de porter remède à cette incapacité ordinaire : « Si on tenait les enfants sans crainte, sans désirs et sans espérance; si on ne leur faisait point souffrir de douleur; si on les éloignait autant qu'il se peut de leurs petits plaisirs, on pourrait leur apprendre, dès qu'ils sauraient parler, les choses les plus difficiles et les plus abstraites, ou tout au moins les mathématiques sensibles, la mécanique. » Il faudrait donc supprimer chez l'enfant le plaisir et la douleur! Comment Malebranche ne s'aperçoit-il pas, en exposant de pareilles hypothèses, qu'il sort des conditions de l'humaine nature et se transporte au pays des chimères! « Comme un homme ambitieux qui viendrait de perdre son bien et son honneur ne serait point en état de résoudre des questions de métaphysique ou des équations d'algèbre, ainsi les enfants, dans le cerveau desquels une pomme et des dragées font des impressions aussi profondes que les charges et les grandeurs en font dans celui d'un homme de quarante ans, ne sont pas en état d'écouter des vérités abstraites qu'on leur enseigne. » Est-il donc possible de supprimer ces divertissements

sensibles, causes de tout le mal? Malebranche n'en doute pas. « Il ne faut se servir de ce qui touche les sens que dans la dernière nécessité. Or, il n'y en a aucune de donner aux enfants des récompenses sensibles. » Est-ce donc par le pur attrait du bien, par la seule lumière de la vérité intelligible, que Malebranche prétend gouverner les enfants! Jamais plus frappant exemple ne s'est rencontré de cette illusion trop naturelle qui porte les pédagogues à transporter aux enfants les qualités de l'âge mûr, et à les concevoir à leur image et ressemblance. Condillac demandera plus tard que l'élève débute à sept ou huit ans par l'analyse psychologique et l'étude du mécanisme intellectuel. Malebranche n'est pas loin de proposer à l'enfant les exercices métaphysiques et l'étude de la *Vision en Dieu*. « Les plus petits enfants ont de la raison aussi bien que les hommes faits, quoiqu'ils n'aient pas l'expérience... Il faut donc les accoutumer à se conduire par la raison, puisqu'ils en ont; et il faut les exciter à leur devoir en ménageant adroitement leurs bonnes inclinations. C'est éteindre leur raison et corrompre leurs meilleures inclinations que de les tenir dans leur devoir par des impressions sensibles. »

Que l'élève de Malebranche se rassure ou plutôt qu'il s'effraie : il ne sera pas entièrement sevré de la vie sensible, car son maître, qui supprime les récompenses sensibles, conserve par une contradiction singulière les peines corporelles. Est-ce en vertu de ce principe que l'homme hait plus la douleur qu'il n'aime le plaisir? « Si les enfants refusent de faire ce que la raison leur montre qu'ils doivent faire », — nous craignons en vérité que cela ne leur arrive souvent — « il ne le faut jamais souffrir, et il faut plutôt en venir à quelque sorte d'excès, car, en ces rencontres, celui qui épargnera son fils a pour lui, selon le Sage, plus de haine que d'amour : *Qui parcit virgæ odit filium suum.* » (Prov., XIII, 24.) C'est ainsi que de toutes les leçons de choses de toutes les impressions sensibles, Malebranche ne conserve que le fouet!

Pour la pédagogie comme pour la métaphysique, Malebranche développait, en les exagérant, les principes cartésiens. Comme son maître, il attend tout du travail de l'esprit livré à lui-même, à ses réflexions, à ses méditations propres. Il condamne l'étude des langues antiques, ne vou-

lant de latin que ce qui est nécessaire pour lire saint Augustin; il supprime absolument le grec. Platon, un visionnaire! L'histoire et la géographie, puérilité et pédantisme! Sauf l'algèbre et un peu d'histoire naturelle, toutes les connaissances littéraires ou scientifiques sont inutiles ou nuisibles. Il est impossible de pousser plus loin le dédain des méthodes objectives, de celles qui prétendent surtout se faire enseigner et dicter la vérité par les choses elles-mêmes. Et, d'autre part, il est impossible de plus accorder à la méthode subjective, à celle qui compte sur une déduction intérieure des principes innés, sur un développement de l'esprit par lui-même. Pour tout dire, la pédagogie de Malebranche, si elle avait été rigoureusement établie, eût abusé de l'idéalisme, comme la pédagogie du dix-huitième siècle abusera du naturalisme. A l'excès futur des *leçons de choses,* le dix-septième siècle oppose d'avance un autre excès : celui des leçons de la raison et du verbe intérieur.

LIVRE QUATRIÈME

L'UNIVERSITÉ DE PARIS ET SES RÉFORMES SUCCESSIVES

CHAPITRE PREMIER

LES STATUTS DE HENRI IV ET L'HISTOIRE DE L'UNIVERSITÉ AU DIX-SEPTIÈME SIÈCLE

I. Décadence de l'Université de Paris au seizième siècle. — Causes de son abaissement : discordes civiles, progrès des jésuites, routine intérieure. — Nécessité d'une réforme. — Satuts de 1598 et de 1600. — Coïncidence de date entre la réforme de l'Université et la publication du *Ratio studiorum* des jésuites. — La réforme de 1600 accomplie par le pouvoir royal, non par l'Église. — Détail des améliorations édictées. — 1° *Faculté des arts.* — Le catholicisme obligatoire. — Obligation de parler en latin ; interdiction de la langue vulgaire. — Lecture et explication des auteurs latins. — Enseignement du grec. — Les devoirs écrits. — Enseignement de la philosophie : Aristote en est toujours l'alpha et l'oméga. — Ses écrits doivent être expliqués plus philosophiquement que grammaticalement. — Étude insuffisante des sciences. — Règlements disciplinaires. — 2° *Faculté de médecine :* peu de modifications. — Progrès des études de botanique et d'anatomie. — Deux séances d'anatomie par an. — Longues formalités des examens. — Visites, cérémonies. — Abus des disputes en public. — Mépris de la chirurgie et de toute autre œuvre nouvelle. — 3° *Faculté de droit canon.* — Le droit civil négligé dans l'Université de Paris. — Caractère religieux et théologique de la faculté de Paris. — Les règlements s'occupent moins de la nature des études que du costume des professeurs ou des élèves. — 4° *Faculté de théologie.* — Le nom du pape n'est pas prononcé. — Les professeurs de la faculté de théologie jurent obéissance au roi et respect aux lois de l'État. — Jugement général sur la réforme de 1600. — Causes qui empêchèrent le succès complet de l'Université du dix-septième siècle. — L'État eut le tort de ne pas continuer l'œuvre de Henri IV.

II. Histoire de l'Université pendant le dix-septième siècle. — Discipline plus rigoureuse. — Obscurité des universitaires de la première moitié du siècle. — Peu de travaux connus. — Méthodes imitées des jésuites. — Les livres classiques. — Aphthonius et sa rhétorique. —

Les règles des amplifications : les *chries*. — Toute initiative de composition, toute liberté d'imagination supprimée dans les devoirs écrits. — Les cahiers d'expressions. — Les recueils de lieux communs. — La philosophie enseignée en langue française : l'Université réprime cet essai. — Les dictées et la discussion. — Décadence de l'Université sous Louis XIV. — Les professeurs manquent. — Statuts relatifs à la séparation des sexes dans les écoles primaires. — L'Université, après avoir imité les jésuites, s'inspire des jansénistes. — Absence d'originalité. — Guerre à Descartes et à sa philosophie. — Formulaire de 1691. — Le professeur Pourchot. — La littérature française pénètre dans les classes. — Rajeunissement de l'étude des langues mortes et de la rhétorique. — Pédagogie empirique de l'Université : ni réflexions générales, ni principes. — Deux points discutés avec quelque ampleur : la question du célibat des professeurs, la question de la durée des études.

I

« Le bruit et la renommée de l'Université de Paris court par toute l'Europe où le latin est entendu, de façon qu'on n'estime point celuy avoir esté bien institué aux lettres qui n'a estudié à Paris. Ceste Université n'est pas l'Université d'une ville seulement, mais de tout le monde universel; quelle est la discipline de ceste Université, telle est la discipline du reste du monde[1]. » Ainsi parlait en 1562, dans ses *Advertissements* au roi Charles IX, l'homme du seizième siècle qui a le plus aimé l'Université de Paris, et qui pour cette raison même en a le plus énergiquement signalé les abus et réclamé la réforme. Ramus ne vit pas les progrès qu'il espérait; au contraire, il assista à la décadence de cette Université qu'il avait tenté d'arracher à sa routine. En 1571, le protestant Hubert Languet écrivait de Paris à son ami Camérarius : « Les jésuites éclipsent en réputation tous les autres professeurs, et peu à peu ils font tomber les sorbonistes dans le mépris. » Les trente dernières années du

1. Ramus, *Advertissements au roy* (p. 158). D'après du Boulay (*Historia Universitatis Parisiensis*), l'Université de Paris compta jusqu'à vingt mille écoliers sous Henri II. Sous Charles IX, ce nombre se serait réduit à cinq ou six cents.

siècle, avec les agitations perpétuelles de la guerre civile, précipitèrent la décadence et aggravèrent le mal. Henri III, dans ses lettres patentes de 1584, se plaignait que les troubles eussènt grandement diminué et déprécié l'Université : « Au lieu d'escoliers, estoient entrés aux colléges des solliciteurs et locataires des chambres. » Les professeurs ne valaient pas mieux que les élèves, si l'on en croit sur parole le recteur Roze de la *Satire Ménippée :* « Jadis, au temps des politiques et hérétiques Ramus, Gallandus, Turnebus, nul ne faisoit profession des lettres qu'il n'eust de longue main et à grands frais estudié et acquis des arts et sciences en nos colléges, et passé par tous les degrés de la discipline scholastique. Mais maintenant les beurriers et beurrières de Vanves, les vignerons de Saint-Cloud, sont devenus maistres ès arts, bacheliers, principaux, présidents et boursiers des colléges, régents des classes, et si arguts philosophes, que mieux que Cicéron maintenant ils disputent *de inventione.* » Lorsque l'entrée victorieuse de Henri IV dans sa capitale mit fin aux dissensions intérieures, l'Université n'existait plus que de nom; les colléges étaient fermés ou transformés en casernes, quelquefois même en étables : « Vous y oyez à toute heure du jour l'harmonie argentine et la vraie idiome des vaches et veaux de lait, et le doux rossignolement des asnes et des truyes[1]. »

Les discordes civiles avaient donc eu pour résultat la désorganisation extérieure de l'Université. Mais Henri IV n'eut pas seulement à relever des ruines matérielles : il fallait aussi remédier à un mal plus grand, la faiblesse des études, l'insuffisance de méthodes surannées que la force de l'habitude et l'autorité de la tradition maintenaient invariables après cent cinquante ans de progrès. Était-il possible de remettre en vigueur les statuts du cardinal d'Estouteville qui, depuis 1452, étaient la loi de l'Université? La Renaissance avait accompli son œuvre dans les arts, dans les lettres, dans les sciences, dans le goût général de la nation, la Ré-

1. Voyez, dans la *Satire Ménippée*, la harangue du recteur Roze. Les plaisanteries de la *Satire Ménippée* sont confirmées par le témoignage d'un contemporain, Boutrais. (Voyez Du Boulay, t. VI, p. 916, et M. Jourdain, *Histoire de l'Université de Paris aux dix-septième et dix-huitième siècles*, p. 2.)

forme avait profondément modifié les conditions religieuses de l'État; le monde matériel s'était agrandi par la découverte de l'Amérique; l'imprimerie avait donné des ailes à la pensée; les jésuites organisaient leurs écoles avec un succès croissant; Rabelais, Montaigne, avaient écrit; Ramus avait parlé; tout dans l'espace d'un siècle s'était transformé : l'Université seule, au milieu du changement de toutes choses, pouvait-elle demeurer immobile? Henri IV ne le pensa pas. Il était personnellement un ami des lettres. Son zèle pour l'instruction publique lui inspirait des paroles comme celles-ci à l'adresse des professeurs du Collége de France : « J'ayme mieux qu'on diminue de ma dépense et qu'on m'oste de ma table pour en payer mes lecteurs [1] ». Un des premiers soins du roi fut de nommer une commission chargée de discuter et d'établir un nouveau règlement : après quatre ou cinq ans d'efforts et de délibérations les statuts furent promulgués le 18 septembre 1600 [2]. Il importe d'apprécier le sens de cette réforme, trop timide sans doute et qui ne répondait pas suffisamment aux besoins réels de l'époque, mais qui introduisit cependant quelques innovations utiles et qui fut la dernière réforme solennelle de l'Université avant la Révolution.

Avant d'entrer dans le détail des améliorations édictées, notons le changement considérable que marque un titre comme celui-ci : « Lois et statuts de l'Université, faits et promulgués par l'*ordre et la volonté du très-chrétien et très-invincible roi de France et de Navarre, Henri IV.* » C'était le pouvoir laïque qui, pour la première fois, mettait énergiquement la main sur l'instruction de la jeunesse; c'était l'État qui semblait dire : désormais l'éducation est une affaire civile, non religieuse [3].

1. Voyez la lettre à Casaubon, 5 janvier 1599, dans Poirson, *Histoire du règne de Henri IV*, liv. VII, chap. VIII.

2. Les membres de la commission étaient, pour l'Église, Renaud de Beaune, archevêque de Bourges; pour la magistrature, Achille de Harlay, Jacques de la Guesle, Auguste de Thou, Séguier et François de Riz; pour l'Université, E. Richer, Ellain, Minos, J. Galland, J. Morel.

3. Cette sécularisation insensible de l'éducation et ce progrès de l'esprit laïque sont encore plus marqués cinquante ans après dans les écrits de Louis XIV et de quelques-uns de ses ministres : « C'est un droit, est-il dit dans les *Mémoires sur les ordonnances* faits par ordre

Au treizième, au quatorzième siècle, l'Université avait été réformée par Innocent III et par Urbain V. Au quinzième siècle, c'est encore un légat du pape, le cardinal d'Estouteville, qui, au nom du siége apostolique, promulguait le règlement de 1452. Il est vrai que des membres du parlement, représentants de l'autorité royale, l'avaient aidé dans la préparation de son œuvre. Mais, en 1600, les rôles sont changés : les ecclésiastiques ne figurent dans la commission de réforme qu'à titre de conseillers. L'archevêque de Bourges préside, mais cette présidence est honorifique. L'élément civil, les magistrats, et surtout les professeurs jusque-là oubliés, et que de tout temps on néglige trop de consulter dans les questions qui les intéressent le plus[1], en un mot, les représentants de l'autorité royale et de la puissance civile, dominent dans le conseil institué par Henri IV et sont les véritables inspirateurs de la réforme. « Les statuts de 1600, dit un historien, furent une éclatante revanche prise par la raison, par notre droit public, par la religion éclairée, sur la folie et les principes subversifs de la Ligue. »

FACULTÉ DES ARTS

L'ancienne Université se divisait, comme on sait, en quatre facultés : la faculté des arts, qui correspondait à ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement secondaire, et les facultés de médecine, de droit et de théologie, qui représentaient l'enseignement supérieur. Ce sont surtout les statuts de la faculté des arts qui méritent l'attention dans la réforme de 1600.

Les premiers articles montrent combien les conseillers de Henri IV se préoccupaient de la religion et des mœurs,

de M. Colbert, c'est un droit que la souveraineté donne aux rois de pouvoir eux seuls établir et fonder des académies dans leur royaume. Ce droit a pour fondement cette maxime générale que nul ne peut faire aucune assemblée générale, ni ériger aucune compagnie qui fasse un corps sans l'autorité du prince. »

1. Ceci était écrit avant l'institution du conseil supérieur de l'instruction publique.

et quelles garanties ils exigeaient sous ce rapport des maîtres de la jeunesse, quelles obligations ils imposaient aux élèves eux-mêmes. « Les chefs de collége recevront et admettront des maîtres et des professeurs dont la conduite et la doctrine soient également louables,.... afin que, en enseignant les lettres aux enfants, ils leur inspirent en même temps les bonnes mœurs. » (Art. 1.) — « Selon l'usage établi par nos ancêtres », les élèves iront à la messe tous les jours. Tout le personnel accompagnera le recteur dans les cérémonies religieuses. Le catholicisme était obligatoire. « Les externes seront avertis de ne s'entretenir de la religion nouvelle ni avec leurs condisciples ni avec d'autres personnes. » (Art. 3.)

Les arts libéraux sont considérés comme « le fondement de toutes les sciences ». Comme on ne peut les apprendre que peu à peu et par degrés, les élèves seront divisés en classes; mais le règlement n'indique ni le nombre ni la dénomination de ces classes[1].

Voici d'abord les règles communes à toutes les classes . obligation de parler en latin, sous peine de punitions sévères; interdiction absolue de la langue vulgaire, ce qui prouve surtout la tendance que les écoliers avaient de plus en plus à s'en servir[2]; exercices fréquents de mémoire; récitation et déclamation; tous les samedis, révision des morceaux appris durant la semaine, interrogations sur les parties les plus difficiles de l'enseignement; tous les samedis encore, remise au chef du collége de trois thèmes grecs ou latins, représentant le minimum du travail hebdomadaire.

L'influence de la Renaissance se marque dans les règles relatives à l'étude des auteurs. Dans les classes de grammaire, les régents, en même temps qu'ils exposeront les

1. Un arrêté portant rétablissement du collége de Narbonne, à la date de 1599, mentionne cinq classes avant la philosophie : la sixième. la cinquième, la quatrième, la troisième, la rhétorique; il n'est pas question de la seconde. C'est exactement la division établie par les règlements des colléges des jésuites.

2. Article 16 : « Aucun élève dans le collége n'emploiera la langue vulgaire : il faut se servir du latin... » — Article 17 : « Dans chaque classe sera établi un surveillant qui présentera au chef du collége une liste des écoliers qui auront manqué l'office divin, ou qui se seront servis de la langue vulgaire, ou qui auront commis quelque faute grave... »

Térence, les *Épîtres familières* de Cicéron, les *Bucoliques* de Virgile, « et autres auteurs d'une latinité pure ». Les élèves plus avancés, sans doute les élèves de quatrième, étudieront Salluste, César, le *de Officiis* de Cicéron et les *Discours* les plus faciles du même auteur, ainsi que Virgile et Ovide. Enfin, dans les deux dernières classes, on lira « les ouvrages les plus difficiles de Cicéron, ses *Discours*, ses *Tusculanes* et ses autres traités philosophiques, ses livres *de l'Orateur*, l'*Orateur*, le *Brutus*, les *Partitions oratoires*, les *Topiques*, et aussi Quintilien; sans oublier les poètes, Virgile, Horace, Catulle, Tibulle, Properce, Perse et Juvénal, et quelquefois Plaute. » (Art. 23.) L'invasion des *antibarbares*, comme disait Érasme, était complète[1]. On ouvrait la porte toute grande aux classiques latins, même à des poëtes un peu libres; et, pour qu'il n'y eût pas de malentendu, l'article 23 ajoutait : « Quant à ces misérables livres modernes qui se sont glissés dans les colléges, il faut les rejeter et revenir à des sources plus pures. »

Une des plus grandes nouveautés du programme était la large part faite aux études grecques. On sait que le grec avait été enseigné pour la première fois, en France, au Collége Royal, dans la chaire créée par François Ier en 1530. Quelques années plus tard, Ramus avait, lui aussi, au collége du Mans, mêlé les études grecques aux études latines[2].

1. Il faut reconnaître que, longtemps avant la réforme de Henri IV, les auteurs anciens étaient en honneur dans les classes de l'Université. Voyez à ce sujet le *Journal* de Lefèvre d'Ormesson, écrit en 1652. L'auteur raconte comment écolier, en 1586, au collége du Cardinal-Lemoine, il avait étudié, dans ses classes de grammaire, les *Épîtres* de Cicéron, les *Églogues* de Virgile, les *Comédies* de Térence; en quatrième, quelques *Discours* de Cicéron, quelques *Satires* d'Horace et de Juvénal; en cinquième, les *Tusculanes*, etc.

2. Érasme, en 1517, avait organisé l'enseignement du grec au collége des Trois-Langues, à Louvain. On est étonné de voir la résistance que la scolastique opposa à l'établissement des études grecques. En voici un exemple : à Oxford, les premiers cours de grec, établis en 1519, rencontrèrent une si vive opposition, que les étudiants, organisés sous le nom de Troyens, accueillirent à coups de pierres leurs nouveaux maîtres. Il fallut l'intervention du roi pour rétablir l'ordre.

C'est donc faire tort au grand pédagogue du seizième siècle qu'attribuer aux jésuites, comme on l'a fait souvent, l'honneur d'avoir été les premiers à accorder droit de cité dans les classes aux orateurs et aux poètes de la Grèce. Outre la tentative de Ramus, il y avait eu d'autres essais isolés. Ronsard avait fait connaissance avec le grec au collége de Coqueret, sous le vieil humaniste Daurat, en compagnie de Jodelle, Belleau et du Bellay, et l'on sait s'il en usa et abusa. Un élève du collége de Bourgogne, Henri de Mesme, a raconté dans ses *Mémoires* avec quelle ardeur il y avait lu Homère, en 1542 : « Sortant de là, je récitais en public Homère par cœur d'un bout à l'autre[1]. » Montaigne avait étudié le grec avec son père, « mais d'une voye nouvelle, par forme d'esbat et d'exercice[2]. » En définitive, il y avait eu au seizième siècle des hellénistes distingués, et çà et là quelques essais d'enseignement, mais non une organisation sérieuse des études grecques. Cette organisation date seulement de la fin du siècle : elle ne fut officiellement consacrée que dans les statuts de l'Université de 1600 et dans le *Ratio studiorum* des jésuites.

L'article 23 porte « que les écoliers ne demeureront pas étrangers à la langue grecque ». Pour cela, « après avoir appris les préceptes de la grammaire, ils apprendront quelque chose de l'*Iliade* ou de l'*Odyssée* d'Homère, du poème d'Hésiode sur les *Travaux et les jours*, des *Idylles* de Théocrite ; en outre, quelques dialogues de Platon, un certain nombre de harangues de Démosthène et d'Isocrate, des hymnes de Pindare et d'autres morceaux de ce genre. » L'instruction classique, à la fois grecque et latine, était fondée. Le seizième siècle se terminait, soit dans les colléges de l'Université, soit dans les maisons de la Compagnie de Jésus, par une reconnaissance solennelle des droits de l'antiquité profane. La société chrétienne n'éprouvait plus de scrupule à accepter l'héritage de la pensée antique. Charmée par la beauté littéraire de la forme, par la per-

1. Voyez sur ce sujet, dans la thèse de M. Lantoine, *Histoire de l'enseignement secondaire en France au dix-septième siècle*, un chapitre intéressant, malgré quelques inexactitudes (première partie, chap. III).

2. Montaigne, liv. I, ch. XXV.

fection de la pensée, elle n'hésitait plus à introduire les païens dans la cité nouvelle. Véritable révolution que ce retour au passé ! L'Église s'est effrayée depuis d'une hardiesse dont elle ne soupçonnait pas alors les conséquences. Elle s'est repentie quelquefois d'avoir ouvert la porte à des auteurs qui semblaient ne devoir être que des maîtres d'élégance et de beau langage, des auxiliaires soumis pour une Église triomphante, maîtresse de l'avenir comme du présent, mais qui, peu à peu, plus largement étudiés et mieux compris, sont devenus, dans des époques de trouble intellectuel et de dispersion morale, les instruments même de l'émancipation de la pensée, les inspirateurs de la révolte contre l'Église. Ajoutons que, de notre temps, la contradiction d'une éducation, chrétienne dans son but, avec des lectures païennes pour moyens, est moins apparente, parce que la littérature chrétienne du dix-septième siècle s'est fait sa place dans les études à côté de la littérature ancienne. La contradiction était plus choquante lorsque les auteurs grecs et latins régnaient seuls et sans partage depuis la sixième jusqu'à la philosophie.

Le programme de 1600 comprend les deux procédés essentiels de l'instruction classique : la lecture des auteurs et la composition des devoirs écrits. « Des six heures de travail journalier et commun qui constituent les classes, une sera consacrée à apprendre les préceptes et les règles » : c'est presque la seule chose qui subsiste des vieilles méthodes. « Les cinq autres heures seront employées à entendre lire les poètes, les historiens, les orateurs, à les étudier, à les apprendre par cœur, à les imiter, enfin à la méditation et à l'exercice de parler et d'écrire. » (Art. 25.) Un autre article spécifie que, chaque jour, deux heures, « la dixième du matin et la cinquième après midi, seront employées à composer des vers ou des morceaux de prose... » (Art. 26.)

Les statuts déterminent aussi avec quelque précision ce que devait être l'enseignement de la philosophie. Le cours durait deux années. Aristote en était toujours l'alpha et l'oméga. La première année, dans les classes du matin, on devait interpréter la logique, d'abord les *Catégories*, puis le traité *de l'Interprétation*, les cinq premiers chapitres des *Analytiques*, les huit livres des *Topiques*, enfin les deux livres *de la Démonstration*. Avouons que ce programme de

logique était un peu chargé. Le soir, on expliquait l'*Éthique*. La seconde année, la *Physique* et la *Métaphysique* faisaient les frais, l'une de la classe du matin, l'autre de la classe du soir. Il était prescrit de lire la *Métaphysique* tout entière, « si cela était possible », sinon d'approfondir au moins le premier, le quatrième et le onzième livres. Ce programme ressemble singulièrement à celui que traçaient en même temps les membres de la Société de Jésus. La superstition d'Aristote et son règne exclusif devaient durer longtemps encore. Seulement par un trait la méthode de l'Université semble se distinguer déjà assez nettement du formalisme des jésuites. « Le texte d'Aristote, dit l'arlicle 42, sera expliqué philosophiquement et non grammaticalement : c'est la solidité du fond plutôt que la force des mots qu'il faut faire ressortir[1]. » Une autre différence, c'est l'étude de l'*Éthique*, qui ne figurait pas dans le *Ratio studiorum*.

L'usage des disputes publiques était maintenu. La seconde année les écoliers devaient paraître en public. Pendant le carême, dans la rue du Fouarre, ils traitaient sous une forme oratoire une question de logique ou de morale. Au mois de juin, ils répondaient à tout venant sur n'importe quelle question de logique, de morale, de physique, de métaphysique.

On donnait raison aux justes réclamations de Ramus sur les exactions des professeurs, en fixant à cinq ou six écus d'or la redevance annuelle des élèves. On demandait que le droit des pauvres à l'instruction ne fût pas étouffé. « Ceux qui enseignent la dialectique, et la logique, et la morale, ne pourront rien exiger de leurs disciples, à titre, comme ils disent, de chandelles, de rideaux, de bancs, de sophismes et de figures. »

Il a été dans la destinée des mathématiques au dix-septième siècle d'être fort peu étudiées, et de ne l'être qu'à des jours ou à des heures excentriques. A Port-Royal, dans les classes des filles, c'est le dimanche qu'on apprenait l'arithmétique. Dans l'Université de Paris, c'est à six heures du matin qu'on enseignait aux écoliers de philosophie « la *Sphère* avec quelques livres d'Euclide ». (Art. 40.)

Terminons ce résumé en indiquant quelques-unes des

1. ..... *Ut magis pateat rei scientia quam vocum energia.*

prescriptions disciplinaires qui, dans la faculté des arts, assuraient le bon ordre et la régularité des études. — Les régents, nourris et logés convenablement par les chefs des colléges, se réuniront aux élèves pour prendre les repas en commun. Des examens décideront du passage d'une classe dans une autre. Nous avons signalé ailleurs les articles qui défendaient les récréations avant et après le dîner, et qui interdisaient l'escrime. Les chefs des colléges ne logeront *ni les hommes mariés, ni les marchands, ni les hommes d'affaires, ni les vagabonds*. L'énumération est piquante : il faut y voir surtout l'intention de faire du collége un lieu fermé, inaccessible à tous les bruits du dehors. Quand on se rappelle les habitudes grossières des étudiants du moyen âge, on comprend l'importance des avis donnés par l'article 14 du *Complément*[1] : « Les pédagogues et les maîtres veilleront à ce que leurs écoliers ne gardent pas une tenue malpropre, boueuse et rustique;... à ce qu'ils prennent des habitudes civilisées et polies, non-seulement dans leurs exercices littéraires, mais dans l'usage commun de la vie. »

Tel est le règlement célèbre qui devait, jusqu'à la Révolution française, régir l'enseignement secondaire dans l'Université de Paris. Malgré ses lacunes et ses imperfections, il faut savoir gré à ses auteurs d'avoir rendu hommage au seizième siècle et d'en avoir consacré les résultats. Rejetons, y est-il dit, « les vaines et puériles questions introduites par des auteurs barbares, condamnées ensuite par un siècle plus poli et plus civilisé. » Un siècle est grand lorsque, à ses débuts, il s'incline devant le siècle qui l'a précédé et sait mettre à profit l'expérience de ses devanciers.

FACULTÉ DE MÉDECINE

La faculté de médecine ne fut guère modifiée par le règlement de 1600. Les auteurs des statuts lui rendaient ce témoignage flatteur et trop indulgent qu'il n'y avait presque rien à changer dans son organisation. Tel n'était pas,

1. *Appendix ad reformationem facultatis artium*. (Arrêt du parlement du 25 septembre 1600.)

quarante ans auparavant, l'avis de Ramus qui protestait surtout, on s'en souvient, contre l'inexactitude et la paresse des professeurs, contre l'énormité des frais d'études, contre l'abus des disputes et l'insuffisance de l'instruction pratique. Sur quelques points seulement, les réformateurs de 1600 semblent avoir profité des conseils de Ramus. Ainsi l'article 2 dit : « Les étudiants en médecine *assisteront fréquemment* aux disputes et aux leçons publiques; » ce qui permet de supposer que les leçons étaient plus fréquentes et les professeurs plus exacts qu'au temps de Henri II et de Charles IX. De même il semble qu'il y ait trace de quelque progrès dans les études de botanique et d'anatomie; mais on jugera par les détails suivants de la pauvreté de ces premiers essais. Le même professeur est chargé d'enseigner la botanique et l'anatomie. (Art. 1 du *Complément*). Le professeur de botanique fera connaître non-seulement *les noms des plantes,* mais leurs vertus (art. 2) : ce qui prouve qu'on s'en tenait quelquefois à une simple énumération verbale des végétaux. Quant à l'anatomie, on lui consacrait en tout deux séances par an. « Chaque année les lecteurs ordinaires de l'école donneront, en temps utile, au moins deux séances d'anatomie[1]. » Au bout de leurs cinq années d'études médicales, les docteurs du temps avaient vu le cadavre une dizaine de fois. On est plus disposé, quand on a lu le règlement de 1600, à rire de bon cœur aux plaisanteries de Molière sur les médecins.

Ce qui préoccupe longuement les rédacteurs des statuts, c'est la réglementation minutieuse des examens de baccalauréat, de licence, de doctorat. Les formalités dominent encore, comme dans les écoles du moyen âge. On exige des candidats une interminable série de visites; on règle leur costume. Ainsi les bacheliers, après deux ans d'exercices, iront, « convenablement vêtus, » demander qu'on les admette aux examens de licence. (Art. 21, 22.) « Ils rendront respectueusement visite au Parlement et à chacune de ses chambres, aux membres de la cour des comptes et de la cour des aides, au prévôt de Paris, au prévôt des mar-

1. Un autre article (le sixième) dit : *Anatomiæ celebratio non differatur in annum ;* ce qui peut faire supposer que les professeurs avaient une tendance à restreindre encore le nombre des séances anatomiques.

chands, aux conseillers municipaux et à tous les dignitaires de la ville, » etc. (Art. 2.) Ces futurs médecins visitaient tout le monde, excepté les malades.

Ce ne sont pas les études réelles, ce n'est pas le travail personnel et l'acquisition des connaissances positives que les statuts de 1600 ont en vue : il n'y est question que de disputes, de discussions publiques. L'idée que l'homme est fait pour argumenter, pour être un dialecticien perpétuel, même en médecine, et que les syllogismes sont utiles, même pour guérir les maladies, ressort d'un grand nombre d'articles. » Les bacheliers passeront des discussions intérieures au grand jour de la lutte, et depuis la Saint-Martin jusqu'aux jours gras, chaque semaine, s'il est possible, ils répondront publiquement, l'un après l'autre, sur la question *quodlibétaire* », c'est-à-dire sur n'importe quel sujet. (Art. 14.) Où trouvait-on le temps d'apprendre, dans ces écoles où il fallait toujours disputer?

L'esprit du temps se marque encore dans un certain nombre de prescriptions. Voici par exemple comment on procédait pour la proclamation des licenciés : « La tête découverte, à genoux, les candidats reçoivent du chancelier de Paris ou du vice-chancelier, en vertu de l'autorité qui lui appartient, la licence et la faculté de lire, d'expliquer et de pratiquer la médecine, ici et en tous lieux, au nom du Père, du Fils et du Saint-Esprit. » Le règlement croit encore nécessaire de répéter que les hommes mariés ne seront exclus ni de l'enseignement ni des grades de la médecine[1]. Mais il maintient, par un préjugé singulier, l'exclusion des chirurgiens. A raison sans doute de ce qu'elle a de manuel et de pratique, la chirurgie était proscrite par ces médecins ergoteurs, plus habiles à distinguer les prémisses et les conséquences qu'à manier le scalpel et le bistouri, et qui semblaient considérer l'art de guérir les blessures comme au-dessous de leur dignité. « Il convient, dit l'article qui interdit la chirurgie, il convient de maintenir saine et sauve la dignité du corps médical[2]. »

1. Article 40. *Decretum illud quo illustrissimus cardinalis Totarilæus abrogarit vetus illud statutum, quo uxorati a docendi officio prohibebantur, ratum sit et maneat.*

2. Article 24. *Si quis inter baccalaureatos sederit, qui chirurgiam*

FACULTÉ DE DROIT CANON

On sait avec quelle vivacité Ramus réclamait, en 1562, l'enseignement du droit civil, trop sacrifié au droit canonique. Il fallut plus de cent ans pour que ses protestations fussent écoutées, au moins dans l'Université de Paris. Un édit de Charles IX, l'ordonnance de Blois, avait réservé le droit civil aux facultés de Poitiers et d'Orléans. Ce fut Louis XIV qui, en 1679, rétablit l'enseignement du droit romain et du droit civil dans l'Université de Paris et dans les autres facultés provinciales. A partir de cette époque, le droit français lui-même eut une chaire officielle. De Launay fut le premier qui l'enseigna, et il l'enseigna en langue française[1].

Mais les réformateurs de 1600 ne soupçonnent même pas qu'il puisse être question de ces progrès : ils laissent à la faculté de droit son caractère religieux et théologique. La faculté de droit, composée alors de six professeurs et qu'on appelait d'un seul nom, le collége sexviral, était placée sous la protection de la Vierge. Trois fois par an, la veille de Noël, avant Pâques et à la Pentecôte, un des membres du collége devait prononcer un sermon solennel. A part les *Institutes*, qui étaient étudiées la première année, les *Décrétales* et les *Clémentines*, le droit canon, en un mot, tel était l'unique objet de l'enseignement. Ce dont on s'assurait d'abord, c'était de l'orthodoxie et des mœurs du candidat.

Ici, comme partout, le règlement nous fixe plus sur le costume des professeurs et des élèves, sur les formalités des examens, que sur la nature des études et sur les méthodes employées[2]. Éducation formaliste, où l'appareil exté-

aut aliam artem manuariam exercuerit, ad licentias non admittatur, nisi prius fidem suam astringat publicis notariorum instrumentis se numquam posthac chirurgiam exerciturum.

1. Voyez, sur les détails de la réforme de 1679, M. Jourdain, *Histoire de l'Université de Paris*, p. 251.

2. Les études du baccalauréat duraient deux ans ; celles de la licence, trois (art. 9, 26). « Enfin, dit l'article 31, on ne pourra qu'après quatre ans d'études aspirer *à la dignité suprême* et enviée des plus beaux

rieur jouait un trop grand rôle! « L'étudiant n'usera pas de vêtements négligés, ni d'une tunique militaire, ni d'une toge bariolée, mais d'un habit grave et convenable. » (Art. 6.) — « On placera sur la tête du candidat reçu le bonnet doctoral, et pour ne rien omettre, comme signe d'une alliance spirituelle, on lui passera au doigt un anneau d'or pur : le docteur faisant fonction de coryphée lui donnera un baiser et les autres membres du collége un embrassement fraternel. » (Art. 35.)

L'inspiration réformatrice de Ramus ne peut guère être signalée que dans les mesures prises contre les absences trop fréquentes des professeurs, et dans l'interdiction des banquets qui accompagnaient les examens et accroissaient dans une notable proportion les frais d'études[1]. D'après Ramus, les banquets figuraient pour 300 livres au moins dans le chiffre des 900 livres exigées pour les études de médecine ; il devait en être à peu près de même à la faculté de droit.

FACULTÉ DE THÉOLOGIE

Nous n'insisterons pas sur les statuts de la faculté de théologie, qui sont, d'ailleurs, beaucoup moins développés que les autres, et qui ne présentent guère de nouveautés[2]. Ce qui nous y frappe le plus, c'est que le nom du pape n'y est pas prononcé, tandis qu'il y est question à plusieurs reprises de l'État et du roi. On prenait des précautions, en souvenir de la Ligue et de l'intervention de l'Espagne dans

génies, celle du doctorat. Pour y parvenir, il faudra d'abord présenter aux docteurs de son collége ses diplômes de bachelier et de licencié. » C'était donc neuf ans en tout qu'il fallait pour arriver au doctorat. Sur ce point, M. Jourdain semble avoir commis une erreur. (Voyez *ibid.*, p. 22.)

1. Article 37. « Dans tous les actes, il n'y aura ni banquets ni aucune autre dépense extraordinaire. »

2. La théologie était enseignée dans divers colléges, notamment au collége de Navarre. Le cours durait cinq ans. « Les leçons, dit l'article 6, seront empruntées à l'Ancien et au Nouveau Testament, auxquels on ajoutera les scholies et commentaires des anciens Pères de l'Église, ainsi que de Pierre Lombard, le *maître des sentences*. »

nos affaires intérieures, contre les étrangers qui voulaient étudier la théologie en France. « Ils jureront, dit l'article 11, qu'ils entendent vivre selon les lois françaises, qu'ils respecteront le roi très-chrétien, et n'entreprendront rien contre l'État ou contre la magistrature. » Et de même l'article 23 spécifie que dans l'enseignement de la faculté « rien ne sera contraire aux droits et à la dignité du roi et du royaume de France ». Faut-il donc que de nos jours nous en soyons à regretter, à ce point de vue, les sévères mais justes précautions d'un règlement vieux déjà de trois siècles?

On ne s'étonnera pas, étant donné le caractère sacré des étudiants en théologie, que le règlement leur imposât des conditions de discipline plus rigoureuses qu'aux étudiants des autres facultés. « Le candidat résidera dans un collége de plein exercice. » (Art. 12.) — « Il devra établir par certificat ecclésiastique qu'il est né de légitime mariage. » (Art. 10.) — « Les jeux de paume, les cabarets et tous les lieux de plaisir vulgaire doivent être évités par les *docteurs* en théologie. » (Art 39.) Cela donne-t-il le droit de supposer qu'ils n'étaient pas défendus aux bacheliers et aux licenciés? Rien ne prouve mieux l'existence d'un mal que les règlements qui l'interdisent. On peut donc conclure que les étudiants en théologie ne cherchaient pas à réussir aux examens par leur seul mérite, d'après l'article 30, qui dit : « Les aspirants à la licence ne chercheront pas à gagner par des banquets ou par des présents les bonnes grâces des docteurs, et n'emploieront aucune manœuvre, aucune intrigue, pour s'assurer leur faveur. »

Après avoir fait connaître avec quelque détail le règlement de 1600, il nous reste à suivre dans l'application les réformes de Henri IV et de ses conseillers. Si elles ne donnèrent pas à l'Université de Paris l'éclat, le succès qu'on pouvait espérer[1], la faute en fut surtout au retour des jésuites, qu'un édit de 1603 autorisa à rentrer en France[2].

1. Dans ses *Recherches de la France* (ch. LXIII), Ét. Pasquier, après avoir loué la réforme de 1600, ajoute avec mélancolie qu'il ne retrouve plus, malgré tout, dans l'Université nouvelle, l'Université de François Ier et de Henri II : « ..... Je trouve bien quelques flammèches, mais non cette grande splendeur d'études qui reluisait pendant ma jeunesse. »

2. Les lettres patentes de 1603 accordaient aux jésuites la faculté

Les meilleures méthodes, les meilleurs professeurs ne sont rien sans les élèves. Or la mode dirigeait vers les colléges des jésuites des flots toujours plus nombreux de jeunes écoliers. Les colléges de l'Université n'avaient qu'une population restreinte, et qui peut-être n'était pas composée des meilleurs sujets. Là fut surtout, dans cette diminution du nombre des élèves déterminée par une concurrence trop prospère, le secret de la médiocrité relative, de l'obscurité des colléges universitaires du dix-septième siècle. Nous n'admettons pas que la responsabilité puisse en être imputée aux statuts de 1600, comme le soutient M. Jourdain : « Les statuts de 1600 sont un règlement de police intérieure très-habilement rédigé; mais la main du maître qui l'a dicté, roi ou parlement, s'y fait sentir à chaque pas..., effaçant les derniers vestiges de la liberté académique et subordonnant au bon plaisir du prince les moindres détails de l'organisation de l'enseignement. Une réforme opérée dans ces conditions pouvait bien rétablir l'ordre sur les points où la confusion s'était introduite : elle n'était pas appelée à ranimer la vie des écoles, elle ne pouvait pas faire circuler dans leur sein la séve mystérieuse dont la foi et le génie sont les sources divines, mais que le mécanisme des combinaisons administratives n'eut jamais la vertu de produire[1]. » Il semblerait, à lire ce jugement trop sévère, que l'exactitude, la minutie des prescriptions, ait été dans le règlement de 1600, une faute, une cause de stérilité, et encore que le pouvoir civil ait eu tort de se mêler de régenter l'instruction. Ces reproches ne nous semblent pas fondés.

d'avoir des colléges à Toulouse, Auch, Agen, Rodez, Bordeaux, Périgueux, Limoges, Le Puy, Tournon, Aubenas et Béziers, à Lyon et à Dijon, à la Flèche. Tous les membres de l'ordre devaient être Français. En peu d'années, les jésuites, se répandant de proche en proche, eurent des maisons à Billom, à Bourges, à Poitiers, à Moulins, à Reims. Il est à remarquer que ce sont les populations et les provinces du sud-ouest, de l'ouest, du centre, qui virent et favorisèrent les premiers progrès des jésuites. Un édit de 1609 ouvrit aux jésuites les portes de Paris. Des lettres patentes de Louis XIII achevèrent, en 1611, de restaurer la Société, en lui permettant « de faire leçons publiques, en toutes sortes de sciences et autres exercices, au collége de Clermont. » Retardée quelque temps, l'exécution de cet édit eut lieu en 1618.

1. M. Jourdain, *Histoire de l'Université de Paris*, p. 26.

A ce compte, comment expliquer le succès des colléges des jésuites, qui étaient soumis à des règles plus minutieuses encore, plus arrêtées, plus immobiles? La réglementation n'est pas un mal en fait d'études scolaires, à condition que l'ardeur des élèves et le talent des professeurs viennent vivifier la lettre morte du règlement. D'autre part, il fallait bien que l'État intervînt pour arracher à sa routine le corps universitaire. Il est rare que les sociétés se réforment elles-mêmes. Comme le dit quelque part Diderot, « rien ne résiste plus fortement à la raison que les abus invétérés; la porte des compagnies ou communautés est fermée à la lumière générale, qui fait longtemps d'inutiles efforts contre une barrière élevée pendant des siècles; l'esprit des corps reste le même, tandis que tout change autour d'eux[1]. » Ce que nous serions plutôt disposé à reprocher à l'autorité royale, c'est de ne pas avoir plus souvent renouvelé son intervention. Les statuts de 1600 étaient l'expression des nécessités du moment; ils s'inspiraient des grandes expériences du seizième siècle. Quatre-vingts ans plus tard, avant la fin du règne de Louis XIV, un autre grand événement s'était accompli : la langue française était faite, la littérature classique était fondée. Il eût fallu alors une réglementation nouvelle pour mettre les études des colléges au courant des progrès du siècle. Nul doute que Louis XIV et ses ministres n'y eussent songé, si les corporations religieuses, accaparant de plus en plus les élèves, n'avaient habitué l'État à se désintéresser de l'éducation, et à oublier ses devoirs, aussi bien que ses droits, en matière d'instruction publique. Qu'on se représente un conseil présidé par Bossuet et où des hommes tels que Fénelon, Arnauld, La Bruyère, Fleury, avec le jeune Rollin pour secrétaire, auraient discuté un plan d'études général, applicable dans tous les colléges[2]! Qui pourrait douter qu'il ne fût sorti de là des réformes utiles, salutaires, une pédagogie vraiment à la hauteur du grand siècle? L'autorité du pouvoir royal imposant à tous ces réformes, loin de nuire à leur succès, eût été la condition nécessaire

1. Diderot, édit. Assézat, Paris, 1875, t. III, p. 440.

2. Louis XIV, vers 1667, songea à réformer l'Université, et nomma une commission composée de parlementaires et de professeurs. Le projet n'eut pas de suite.

réuni. La volonté royale n'a pas continué l'œuvre de Henri IV. Les jésuites réussissaient : on les laissait faire... Ajoutons enfin que la suppression de la liberté qu'on reproche aux statuts de 1600 ne fut pas telle qu'on n'ait pu voir, vers la fin du siècle, les maîtres de Rollin et Rollin lui-même introduire dans les programmes universitaires des innovations importantes.

II

Quelle fut, après la réforme des premières années du siècle, l'histoire de l'Université jusqu'à Rollin; au milieu du mouvement pédagogique que marquèrent surtout les essais de l'Oratoire et de Port-Royal, en même temps que les efforts individuels des grands précepteurs du temps, comment se manifesta la vie propre du corps officiel de l'instruction publique; quelles étaient les méthodes employées dans les colléges de Paris, et par quels progrès s'y achemina-t-on insensiblement vers les changements que Rollin consacra dans le *Traité des études :* c'est ce que nous allons dire brièvement.

Un des premiers efforts de l'Université fut d'obtenir une discipline plus exacte et de corriger les habitudes turbulentes de la jeunesse qui fréquentait ses écoles. Elle n'y réussit qu'à moitié, et la supériorité des colléges des jésuites, sous le rapport de la police intérieure, ne peut pas être contestée. Les désordres que les guerres civiles du seizième siècle avaient introduits furent lents à disparaître. Un principal du temps, Grangier, qui entra au collége de Beauvais en 1615, trace de la maison qu'il était appelé à diriger le tableau suivant : « Le collége s'en alloit en une extrême décadence... Les nerfs de la discipline étoient relâchés. Chacun tiroit à soi. La ruine de l'exercice et de la maison étoit infaillible pour le peu d'intelligence qu'il y avoit entre les supposts et pour la confusion que les chapelains y mettoient, en intention de faire du collége le royaume de *ce roy auquel chacun est le maître* [1]. » Un arrêt de 1622 in-

1. M. Jourdain, *Histoire de l'Université*, etc., p. 88.

terdit aux écoliers de s'assembler, « de porter espées et autres armes défendues, à peine de la vie. » Les arrêts d'ordinaire signalent le mal plus qu'ils ne réussissent à le corriger. Cependant une inspection faite en 1642 par le recteur dans tous les colléges de Paris, avec plus de solennité que les visites annuelles, constata un progrès marqué dans la discipline. A cette date, l'Université possédait quatre ou cinq grands colléges qui pouvaient soutenir la comparaison avec les meilleures maisons des jésuites. C'étaient les colléges d'Harcourt, de Beauvais, les Grassins, le Cardinal-Lemoine et Montaigu, sans compter le collége de Navarre et la Sorbonne.

Mais si l'Université obtenait des résultats satisfaisants en fait de discipline, rien n'atteste qu'elle se soit élevée bien haut, pendant le règne de Louis XIII, sous le rapport des études. Absorbée par ses discussions avec les jésuites, avec les oratoriens, dont elle ne réussissait pas à empêcher l'essor, avec les barnabites, qui songeaient aussi à se vouer à l'éducation de la jeunesse et qu'elle parvenait à détourner de cette voie par les obstacles qu'elle leur suscita, obligée de défendre ses priviléges et de résister à un envahissement progressif que la cour favorisait de ses sympathies, elle s'épuisait dans ces luttes stériles; elle y dépensait une activité qui eût trouvé un meilleur emploi dans l'organisation des études. Aussi les hommes célèbres de l'Université, pendant la premiére moitié du dix-septième siècle, sont-ils fort rares. L'Université n'a pas de travaux distingués à opposer à ceux des jésuites. Sans doute elle compte quelques maîtres éminents, Valens, Ruault, Grangier, Padet; mais ces professeurs ont dépensé toutes leurs forces, usé toute leur séve, au service de leurs élèves, et, sauf quelques éditions classiques, rien ne trahit leur travail.

Quant aux méthodes elles-mêmes, il est évident que l'Université, entraînée par le prestige du succès, imite de plus en plus ces jésuites qu'elle jalouse, et leur emprunte leurs procédés. C'est là surtout, dans cette imitation trop docile d'une éducation formaliste, que réside la cause de l'infériorité des universitaires, au dix-septième siècle. Quelques détails prouveront combien dans leurs colléges on se contentait de copier ceux qu'une vogue excessive semblait proposer comme des modèles.

L'enfant n'était admis à la faculté des arts qu'à l'âge de neuf ans ; jusque-là, dans les petites écoles, il apprenait à lire, à écrire, à compter. Reçu dans les colléges, il fallait d'abord qu'il devînt parfait grammairien. Les pédagogues de ce temps-là abusaient des formules abstraites et sacrifiaient le but au moyen, le but, qui est la connaissance des langues, le moyen, qui est l'étude des lois du langage : comme des architectes qui donneraient moins de soin à la maison qu'ils construisent qu'aux échafaudages que nécessite la construction. Après la grammaire venait la rhétorique, second stage des études. Il fallait s'exercer à la composition latine. On passait en revue les différents genres de développement ou d'amplification. L'exercice le plus à la mode était ce qu'on appelait les *chries :* il consistait à développer une pensée par sept ou huit moyens qui rappelaient les lieux communs des anciens. C'est l'ouvrage d'un rhéteur grec du deuxième siècle, traduit en latin au seizième, c'est le livre d'Aphthonius, qui servait de guide aux jeunes gens. Les *progymnasmata*, ou *præexercitamenta* avaient un égal succès chez les jésuites et dans l'Université[1]. La *chrie,* d'après la définition d'Aphthonius, était une *commemoratio brevis aliquam personam apte referens : ideo chria appellata quod utilis sit.* Elle se divisait en plusieurs parties : l'éloge, l'exposition, la cause, les contraires, la comparaison, l'exemple, le témoignage des anciens, l'épilogue[2]. Le discours latin proprement dit, tel que nous le connaissons aujourd'hui, n'était pas alors le roi de la rhétorique : on le pratiquait moins que d'autres exercices. Après les *chriæ,* Aphthonius place les *sententiæ,* autre développement qui ne différait pas beaucoup du précédent, et où l'on faisait grand usage des lieux communs. La *sententia,* plus encore que la *chria,* avait le caractère d'une dissertation[3]. Puis venaient les *confutatio-*

1. Nous avons sous les yeux la traduction latine de cet ouvrage : *Aphthonii declamatoris præexercitamenta, J. Maria Catanæo interprete.* (Paris, Wechel, 1539.)

2. *Hæc igitur chriæ divisio, quam ex capitibus his conficies : laudativo, expositione, causa, contrario, comparatione, exemplo, testimonio antiquorum, epilogo brevi.* Aphthonius donne un exemple, en développant cette pensée : *Radix doctrinæ amara, fructus dulces.*

3. *Differt autem chria a sententia, quod chria aliquando activa est.*

nes ou réfutations; ici encore le développement devait toujours être jeté dans un moule uniforme. Voici l'ordre fixé par Aphthonius : *Primo dicentibus calumniam intendere, deinde expositionem rei subjungere, hisque capitibus uti : primo quidem obscuro et incredibili, ad hæc impossibili et inconsequenti, ac indecenti; postremo inferre inutile.* La *confirmatio* ou preuve, placée après la *confutatio,* procède, selon le même ordre, par les arguments contraires; elle établit que la proposition est *claire, vraisemblable, possible, conséquente, convenable,* enfin *utile.* Aphthonius donne encore, toujours d'après le même système, les règles du *lieu commun,* avec un exemple qui a pour titre : *Contra tyrannidis affectatorem;* celles de l'éloge (*laudatio*), de l'attaque (*vituperatio*), qui porte sur la race, l'éducation, les actions, et qui se termine par un parallèle; celles de l'*éthopée,* de l'*idolopée,* de la *prosopopée,* c'est-à-dire de diverses figures du discours. Aphthonius joint aux règles des exemples : *Paroles d'Hécube, après la prise de Troie; Discours d'Achille sur le cadavre de Patrocle; Plaintes de Niobé sur ses enfants morts.* Enfin, l'ouvrage se termine par les préceptes relatifs à la description et à ce qu'Aphthonius appelle une *causa,* c'est-à-dire une discussion judiciaire ou spéculative.

L'intérêt de ce petit ouvrage est de nous montrer d'abord combien le dix-septième siècle innovait peu, puisqu'il empruntait des modèles d'exercices littéraires à un déclamateur vieux de quatorze cents ans. De plus, il est important de noter à quelle uniformité de méthode, à quelle discipline rigoureuse et toujours la même, étaient soumis, dans leurs premiers essais de composition, les jeunes esprits de ce temps-là. La pensée passait toujours par les mêmes chemins. Il fallait bien se garder de modifier l'ordre du développement, et de mettre dans la *chria* l'exemple avant la comparaison, ou, dans la *confirmatio,* la discussion de l'utilité avant celle de la convenance. Un assujettissement aussi superstitieux à la règle supprimait, à vrai dire, la spontanéité de l'imagination. L'esprit s'habituait dans ces exercices à se développer comme une machine, accomplis-

sententia in oratione semper consistit : at chria personam requirit, sententia vero sine persona pronuntiatur.

le sujet donné; il perdait tout élan, toute initiative. Mais, avouons-le aussi, il acquérait, à cette école d'exercices monotones et toujours semblables à eux-mêmes, une régularité d'allures, une sagesse qu'il ne faut plus attendre de nos écoliers modernes. Nos maîtres de rhétorique forment aujourd'hui des esprits plus vifs, plus actifs, plus mobiles, parce qu'ils n'enchaînent pas l'imagination de leurs élèves, parce qu'ils ne l'emprisonnent pas dans des cadres immuables. C'est peut-être aux habitudes scolaires contractées dans des colléges où Aphthonius régnait en maître, avec sa réglementation formaliste, avec son machinisme oratoire, qu'on doit attribuer en partie la régularité qui distingue la littérature du dix-septième siècle; de même que l'absence, ou tout au moins l'affaiblissement de la règle dans les exercices classiques, est une des causes du ton libre et dégagé, de l'insouciance de la méthode, qui caractérisent la littérature de notre temps.

Sur d'autres points encore se marque l'imitation des jésuites : par exemple dans l'usage des cahiers d'expressions qu'on appelait les *captaria* ou *diaria*. En 1611, l'avocat de l'Université, La Martelière, reprochait avec raison aux jésuites de mutiler les écrivains classiques, de ne présenter l'antiquité aux élèves que par fragments. L'Université elle-même, malgré les protestations de Ed. Richer, le plus illustre de ses membres, suivait les mêmes errements et n'expliquait plus que des extraits. Vossius, dont la rhétorique était classique, avait recommandé, comme une pratique utile, « de noter sur des cahiers les formules les plus élégantes », On ne pratiquait que trop cet usage, que Port-Royal devait proscrire. Les élèves avaient même entre les mains des recueils de lieux communs (*topologiæ*), qui les dispensaient trop souvent de penser par eux-mêmes[1]. Par là on formait sans doute « des latiniseurs de collége »,

1. Voyez un ouvrage intéressant sur les études du dix-septième siècle, écrit en vers latins par un contemporain, Nicole Mercier, professeur au collége de Navarre, *de officiis scholasticorum sive de recta ratione proficiendi in litteris, virtute et moribus*, Paris, 1657. Mercier indique les moyens de faire un cahier d'expressions méthodique et riche. Ce livre établit que la plupart des réformes édictées en 1600 étaient, un demi-siècle après, tout à fait passées dans l'usage.

habiles à faire des centons de Cicéron, mais non des esprits solides et réfléchis que l'on pût distinguer des élèves des jésuites.

La répugnance de l'Université à marcher en avant, à se conformer aux progrès de la langue française et de l'esprit humain, se manifeste dans une multitude de faits. C'est ainsi que vers 1612 elle se prononça, avec sévérité, contre un professeur assez hardi pour enseigner la philosophie en français. C'était Camus, principal du collége de Tréguier. On lui interdit de continuer ses leçons sous cette forme, à peine d'exclusion perpétuelle de ses fonctions : *Ne philosophiam vernacula lingua profiteretur, sub pœna seclusionis perpetuæ* [1]. Cependant, en 1625, la faculté de théologie autorisa un religieux à soutenir ses thèses en français. C'est ainsi que, malgré les résistances de l'esprit de tradition, quelques événements précurseurs annonçaient et préparaient la publication du *Discours de la méthode*.

L'Université, pour l'enseignement de la philosophie, s'en tenait à la dictée, suivie de la discussion. Élève de logique au collége de Beauvais vers 1643, Ch. Perrault, le futur contradicteur de Boileau dans la querelle des anciens et des modernes, raconte qu'il apprenait fort vite ce que le régent dictait, et qu'il trouvait à discuter avec lui un plaisir infini : « Chaque jour il me faisait dire ma leçon; car en ce temps-là les philosophes disaient leur leçon tout comme les autres écoliers, et c'est un grand abus de les avoir dispensés... Je prenais tant de plaisir à disputer en classe, que j'aimais autant les jours où on y allait que les jours de congé [2]... »

Le succès des colléges de l'Oratoire et l'exemple des Petites-Écoles de Port-Royal n'eurent pas tout de suite, sur les méthodes suivies dans l'Université, l'heureuse action qu'elles devaient exercer plus tard à la fin du siècle. Pendant les premières années du règne de Louis XIV, l'Université, loin de prospérer en même temps que les lettres et les arts, tombe dans une véritable décadence : « Elle s'isole de plus en plus du reste de la société [3]. Elle se retire en

1. Cité par M. Jourdain, *Histoire de l'Université*, etc., p. 73.
2. Voyez les *Mémoires* de Ch. Perrault, publiés en 1759.
3. C'est ainsi que l'Université proscrivait avec rigueur tous les exer-

… t et s'efface; attache…
… traditions surannées, elle est hor[s] …
… une influence vraiment féconde, je ne dira[i] …
… ns l'ordre politique, mais dans le domaine alors si
brillant de la littérature. Une seule faculté conserve son
prestige, c'est la faculté de théologie, *ce concile permanent des Gaules*[1]. » Les professeurs manquaient, au point que l'Université ouvrit parfois ses rangs à des transfuges de la Société de Jésus[2]. Sous la Fronde, les facultés de médecine et de droit n'avaient pas assez de ressources pour payer régulièrement leurs professeurs. En 1651, la faculté de droit ne comptait plus qu'un seul régent! Comment s'étonner que, dans de pareilles conditions, l'Université du dix-septième siècle ait été éclipsée par ses rivaux?

L'instruction primaire donnée dans les petites écoles sous l'autorité du chantre de Notre-Dame, n'était pas plus florissante que l'instruction secondaire ou supérieure[3]. Aucune réforme n'y était introduite[4]. On se contentait de

cices mondains, la danse, l'escrime, les jeux scéniques, qui contribuaient au succès des jésuites.

1. M. Jourdain, ouvrage cité, p. 150.

2. Cette pénurie de professeurs inspira à un recteur du temps la première idée d'une *École normale*. Le recteur Dumonstier proposa, en 1645, de faire élever, aux frais de l'Université, un certain nombre d'enfants distingués qui, par la suite, pourraient devenir régents ou précepteurs.

3. Le nombre des élèves augmentait cependant. En 1674, il était de plus de cinq mille pour les petites écoles de Paris; mais cette affluence provenait surtout de ce que les maîtres de ces écoles enseignaient la rhétorique, les sciences, et, par suite, enlevaient des écoliers aux collèges d'instruction secondaire.

4. On s'attendrait à trouver quelques préceptes relatifs à l'instruction élémentaire dans le livre que Claude Joly, chantre de Notre-Dame et *juge des petites écoles de la ville, faubourg et banlieue de Paris*, publia, en 1675, sous ce titre : *Avis chrétiens et moraux pour l'institution des enfants*. Obéissant au goût général, le directeur de l'enseignement primaire de ce temps-là ne s'occupe que de l'instruction secondaire et de l'éducation des princes. La partie la plus intéressante de son ouvrage est la bibliographie (chap. XII, pp. 161-170); il donne des ouvrages composés en France pour l'instruction princière. Nous lui empruntons cette énumération assez complète : *Via regia*, de Smaragdus, contemporain de Louis le Débonnaire; *de Institutione regi*…

remettre en vigueur les règlements qui interdisaient de réunir les garçons et les filles dans les écoles. En 1655, le directeur de l'enseignement primaire de ce temps-là, le chantre de Notre-Dame, condamnait à une amende de quatre livres parisis tous ceux qui ne se conformeraient pas à cette loi. La séparation des sexes a été longtemps un principe qu'on ne laissait pas discuter, pas plus que la spécialisation des maîtres dans les écoles de garçons et des maîtresses dans les écoles de filles. *Nulla mulier habeat nisi filias, nec magister nisi pueros*, disaient les statuts de 1357 [1].

L'originalité, voilà ce qui fait complétement défaut aux méthodes de l'Université du dix-septième siècle. Elle ne croit pas au progrès de la pédagogie; elle se moque de ceux qu'on appelait des *méthodistes*, et qui cherchaient à innover. « L'on est toujours revenu à l'ancienne manière d'enseigner », dit un *mémoire* de 1675. Ce n'était pas l'avis de Louis XIV, qui, à peu près à la même époque, disait aux représentants de l'Université : « La manière dont la jeunesse est instruite dans les colléges de l'Université laisse à désirer; les écoliers y apprennent tout au plus un peu de latin; mais ils ignorent l'histoire, la géographie et la plu-

Jonas, évêque d'Orléans; *de Regis persona et regio ministerio*, et deux autres opuscules de l'archevêque de Reims, Hincmar, sous Charles le Chauve; les *Épîtres* de saint Bernard à Louis le Gros; *de Regimine principum*, de Gilles de Rome, archevêque de Bourges; *de Mutatione monetarum*, de Nicolas Oresme, précepteur de Charles V; les différents traités de Gerson; les *Épîtres* à Charles VI, de Nicolas de Clémangis; la *Monarchie française*, de Seyssel; *de Officio regis*, de Josse Clicthou, sous François Ier; les ouvrages d'Érasme et de Budé; l'*Institution du prince*, de Cl. Despence, sous Henri II; le poème du chancelier de l'Hôpital sur le sacre de Henri II; la *Préface* d'Amyot à la traduction des *Œuvres morales* de Plutarque; le *Pourparler du prince*, de Ét. Pasquier; le *Traité de l'éducation des enfants de France*, de Mlle de Gournay; les *Maximes politiques*, de P. Mathieu, historiographe du roi (1614); l'*Institution d'un prince*, de J. Theveneau (1627); le *Catéchisme royal*, de P. Fortin; les *Devoirs des grands*, du prince de Conti (1666), etc.

1. Rollin insistait encore avec force contre toute idée d'école mixte, contre toute fréquentation entre les filles et les garçons. « Que les filles, disait-il, n'aient aucune fréquentation avec les enfants d'un sexe différent. » (*Supplément au Traité des études*, p. 45.)

part des sciences qui servent dans le commerce de la vie. » Louis XIV était plus libéral que l'Université.

Bien que l'Université proclamât l'uniformité nécessaire et invariable des méthodes, elle ne se releva de son abaissement que lorsque, échappant à l'imitation des jésuites, elle accepta l'inspiration des jansénistes. Bien avant Rollin, l'influence de Port-Royal avait pénétré dans les colléges de Paris : le programme scolaire d'Arnauld, le *Mémoire sur le règlement des études dans les lettres humaines*, était adopté par plusieurs professeurs. Les *Grammaires* de Lancelot, l'*Art de penser*, s'introduisaient dans les classes et y modifiaient insensiblement l'esprit des études. Le rôle de l'Université eût été tout à fait utile, et même glorieux, si elle avait su entrer franchement dans la voie du progrès, se séparer des jésuites, les ennemis-nés de Descartes, et appliquer l'esprit cartésien. Mais on sait quel acharnement on mit à retarder l'avénement de Descartes dans les colléges. En 1671, l'archevêque de Paris, Achille de Harlay, fit appeler devant lui le recteur, le doyen et les professeurs, et leur parla en ces termes : « Le roi vous exhorte, messieurs, de faire en sorte que l'on n'enseigne point dans les universités d'autre doctrine que celle qui est portée par les règlements et statuts de l'Université, et que l'on n'en mette rien dans les thèses; il laisse à votre prudence et à votre conduite de prendre les mesures nécessaires pour cela. » D'autre part, sans l'*Arrêt burlesque* de Boileau, le Parlement se fût donné le ridicule d'interdire Descartes par un arrêt en forme et par une condamnation solennelle.

L'esprit cartésien s'infiltrait néanmoins dans les colléges. Ce qui suffit à le prouver, ce sont les onze propositions qu'on dénonça en 1691, et qui étaient extraites des cahiers de philosophie de l'Université. Citons, par exemple, les suivantes : 1° Il faut se défaire de toute sorte de préjugés et douter de tout, avant que de s'assurer d'aucune connaissance; 2° il faut douter qu'il y a un Dieu, jusqu'à ce qu'on en ait une connaissance claire et certaine par un long et sérieux examen; 3° la matière des corps n'est que leur étendue. Ces propositions furent condamnées. Les professeurs s'engagèrent à ne pas les enseigner, mais il est permis de croire qu'ils tinrent peu leur promesse. Parmi les signataires du formulaire anticartésien de 1691, nous relevons

le nom de Pourchot, professeur de philosophie au collége de Mazarin, et celui de Dagoumer, qui enseignait en la même qualité au collége de Lisieux. Or, Pourchot et Dagoumer restèrent cartésiens l'un et l'autre, malgré leurs déclarations officielles, et contribuèrent à préparer la réforme que Rollin accomplit.

Avant Rollin, Pourchot est le premier qui représente avec quelque autorité le sage esprit de réforme dont l'Université de Paris fit preuve à la fin du dix-septième siècle[1]. « Vous étudiez sous un régent qui a lui-même beaucoup de lecture et d'érudition », écrivait Racine à son fils, élève de Pourchot[2]. C'est surtout l'enseignement de la philosophie que Pourchot améliora. Ses *Institutiones philosophicæ* contiennent quelques-uns des principes essentiels du cartésianisme, le doute méthodique, le *cogito ergo sum*, l'étendue substantielle. Bien que l'Université n'ait consacré qu'en 1721 l'introduction du cartésianisme dans les écoles[3], on peut dire que, plus de trente ans auparavant, les barrières étaient rompues : le cartésianisme avait pris possession de la place.

La langue et la littérature françaises pénétraient aussi dans la vieille citadelle de la scolastique. On sait avec quelle vivacité Bossuet, dès 1671, avant que le siècle eût produit tous ses chefs-d'œuvre, revendiquait déjà les droits d'une littérature qui commençait à faire ses preuves : « Quoi donc ! disait-il, pour méditer des ouvrages immortels, faudra-t-il toujours emprunter la langue de Rome ou d'Athènes[4] ? » L'Université n'en était plus à dire avec le

1. Pourchot, né à Poilly, près d'Auxerre, en 1651, fut tour à tour professeur aux Grassins et à Mazarin; il devint recteur en 1692, et le fut sept fois.

2. Lettre du 1er octobre 1693.

3. Dans les statuts soumis au régent pour la réforme de l'Université, en 1721, on lit, à l'article 22, le passage suivant : *Logicæ præcepta desument tum ex Aristotele, maximeque ex Cartesii Methodo et Arte cogitandi, denique ex Meditationibus metaphysicis, quibus doctrina Platonis mirum in modum fuit illustrata...*

4. En 1675, Cl. Joly, dont les idées cependant n'ont rien de bien avancé, réclamait l'étude de la langue française. « Je crois qu'il ne faut pas négliger d'accoutumer les enfants dès leur premier âge à bien parler selon la pureté de la langue française. » (*Avis pour l'institution des enfants*, p. 84.)

professeur Mercier... *Flagitiumque putat nativo idiomate fari*. En même temps, l'enseignement des langues mortes prenait un caractère nouveau. Hersan, le maître de Rollin, donnait à traduire en vers latins des morceaux de poésie française. Il composait une rhétorique nouvelle où les grands auteurs de l'antiquité, Cicéron et Quintilien surtout, étaient mis à contribution. Une sorte de rajeunissement s'opérait sur tous les points. L'Université s'inclinait malgré elle devant les faits accomplis, devant l'œuvre d'un siècle qui avait ajouté une nouvelle littérature classique à celles de la Grèce et de Rome. Gagnés aux idées de l'Oratoire ou de Port-Royal, les universitaires intelligents, tels que Pourchot, Hersan, Dagoumer, Demontempuys, faisaient quelques pas en avant. Ils étaient combattus, il est vrai, par des collègues routiniers, tels que Gibert, le futur critique de Rollin. De plus, avouons-le, c'est sous l'influence des événements, c'est après coup, en quelque sorte, que la pédagogie universitaire s'organisait : ses progrès, tout empiriques, ne témoignaient pas de réflexions générales qui fussent fondées sur les principes et empruntées à la philosophie de l'éducation.

Sur deux points seulement, les universitaires de ce temps-là semblent s'être élevés aux questions de pédagogie générale et philosophique : c'est à propos de la durée des études et du célibat des professeurs.

Vers 1665, un certain nombre d'aventuriers soulevèrent le premier débat, par leur prétention à abréger les études en employant des méthodes expéditives. « Un certain Chevalier, qui logeait rue Chapon, se vantait par son affiche d'enseigner à ceux qui voudraient prendre des leçons les langues grecque et latine dans l'espace de trois mois, et il ne leur demandait que le double de temps pour les rendre capables d'interpréter tous les poètes et les orateurs[1]. »

L'Université n'eut pas de peine à défendre la lenteur de ses méthodes et la longue durée de son enseignement contre les charlatans qui se faisaient forts d'apprendre en quelques mois les langues anciennes. « Les chimistes ont beau faire, ils ne nous donneront jamais de l'or qui approche du naturel, disait un *mémoire* publié en 1675. Les fruits et les

1. Voyez M. Jourdain, *Histoire de l'Université*, etc., p. 236.

fleurs qu'on fait venir par force n'ont point le goût et l'odeur des autres, que la saison amène doucement à leur maturité. En fait d'études, il faut suivre la nature pas à pas et s'appliquer seulement à bien faire employer le temps qu'elle donne, sans la forcer ni la violenter. A cet effet, le cours des classes a été sagement institué[1]. »

Cet incident de l'histoire universitaire du dix-septième siècle prouve qu'on n'a pas attendu notre temps pour essayer ces procédés de culture hâtive et d'instruction improvisée, qui prétendent supprimer dans les études l'un des facteurs essentiels du développement de l'esprit, à savoir le temps et le progrès insensible de l'âge. Les universitaires du dix-septième siècle avaient le bon sens pour eux, quand ils demandaient à ne rien supprimer de la durée des classes. Ils ne se contentaient pas d'avoir simplement raison, ils mêlaient quelque malice à leurs protestations : « Si M. le chantre, disaient-ils, est persuadé que ces rares docteurs peuvent s'acquitter utilement de ce qu'ils promettent au public par leurs affiches, il devrait bien donner avis au Roy. Il aurait merveilleusement soulagé M. le dauphin, lequel, comme tous les enfants de son âge, a eu de la peine pour faire des thèmes et des versions, pour acquérir l'habitude de la langue latine. »

Ici, on ne faisait que défendre une tradition consacrée et une loi de la nature, de tout temps reconnue. Dans la question du mariage des professeurs, l'Université du dix-septième siècle échappait, au contraire, à la tradition et entrevoyait des principes nouveaux.

On sait que, dans les premiers temps, le célibat était la loi absolue de l'Université de Paris. Le cardinal d'Estouteville dispensa les médecins seuls de cette obligation. Henri IV étendit la permission du mariage aux professeurs de droit. Dans la faculté des arts, sauf quelques exceptions, le célibat restait encore la règle. La question fut posée avec quelque éclat en 1677, et il y eut autour d'elle une véritable guerre de pamphlets et d'écrits de tout genre, en prose et en vers. Les partisans du mariage avaient à réfuter la maxime de Cicéron : *Non posse se et uxori et philosophiæ operam dare*. Ils employaient pour cela d'excellents argu-

1. Voyez M. Jourdain, *Histoire de l'Université*, pp. 240, 241.

ments : ils demandaient si les magistrats étaient moins appliqués aux affaires pour être mariés, si le célibat n'avait pas de grands inconvénients au point de vue des mœurs; ils se plaignaient de ces maîtres ès arts « qui ne sont ni prêtres, ni moines, ni mariés, et qui mènent une vie de garçon dans la faculté des arts, afin de vivre plus commodément et pour eux seulement. » On commençait à comprendre que pour élever des enfants, le mariage, qui aujourd'hui nous paraît presque une condition indispensable, ne doit pas être tout au moins un motif d'exclusion. Cependant, le préjugé contraire subsista longtemps encore, et Napoléon Ier lui donnait une consécration nouvelle en 1808, lorsqu'il inscrivait dans les statuts de l'Université nouvelle l'article suivant : « Les proviseurs et censeurs des lycées, les principaux et régents des colléges, ainsi que les maîtres d'études de ces écoles, seront astreints au célibat et à la vie commune. » Sans doute, il y a eu dans la vieille Université de grands exemples de dévouement et de vertu donnés par des laïques célibataires ou par des ecclésiastiques, et particulièrement celui de l'homme qui illustra le plus l'enseignement dans les dernières années du dix-septième siècle, je veux dire Rollin. Mais qui oserait prétendre que Rollin eût été inférieur à ce qu'il a été, s'il avait joint à ses autres qualités celles d'un excellent père de famille?

CHAPITRE II

ROLLIN ET LE TRAITÉ DES ÉTUDES

I. L'homme et le livre. — L'homme supérieur encore au livre. — Ses mérites, ses vertus. — Un saint universitaire. — Sa vie entièrement consacrée à l'enseignement. — Sauf un peu de complaisance pour le jansénisme, son souci unique, sa passion exclusive, c'est l'instruction de la jeunesse. — Son livre est le résumé d'une longue expérience. — Ce qui le recommande surtout, c'est l'inspiration morale. — Lacunes au point de vue de l'éducation intellectuelle. — Opinion de Villemain qui affirme que depuis le *Traité des études* on n'a pas fait un pas. — Critiques que souleva l'ouvrage de Rollin : certains universitaires y trouvaient trop de nouveautés. — Progrès accomplis au sein de l'Université. — La langue française plus étudiée ; néanmoins, Rollin s'excuse encore de n'avoir pas écrit son livre en latin. — Caractère pratique du *Traité des études*, qui est un manuel d'enseignement plutôt qu'une philosophie de l'éducation.

II. Analyse du *Traité des études*. — Sa division : les langues, la poésie, la rhétorique, l'histoire, la philosophie, la discipline en général. — *Discours préliminaire*. — Le triple but de l'éducation : former l'esprit, préparer à la vertu, inspirer la piété. — Idée de la perversité originelle de l'homme. — Les *Maximes de l'Écriture sainte* apprises par cœur chaque jour. — Tous les professeurs collaborent à l'éducation religieuse : que ce système serait inapplicable et mauvais aujourd'hui. — Le goût, principale préoccupation de Rollin. — Étude des langues. — La langue française apprise, non-seulement par l'usage, mais par principes et par règles. — Les auteurs français recommandés. — Étude du grec dès la sixième. — Étude du latin : il ne suffit pas de l'entendre comme le grec, il faut encore l'écrire et le parler. — Peu de thèmes. — Les traductions interlinéaires condamnées. — Les explications préparées avant la classe. — Le vers latin recommandé. — Excellents préceptes de rhétorique. — L'histoire de France négligée. — Rollin apprécie l'utilité de la philosophie.

III. Conseils excellents de Rollin sur le gouvernement intérieur des

classes et des colléges. — L'éducation publique et l'éducation privée. — Douceur dans la discipline. — La question du fouet : Rollin voudrait bien en condamner l'usage, mais il est arrêté par les textes de l'Écriture sainte. — Les promenades dans les musées. — Règlements pour les principaux, pour les professeurs. — Rollin n'a réglé que les études d'enseignement secondaire. — D'Aguesseau continue Rollin en esquissant, dans ses *Instructions à son fils*, un programme d'enseignement supérieur. — Esprit général de Rollin : association de l'esprit religieux et de l'esprit laïque.

I

Le *Traité des études* parut en 1726, trente ans environ avant l'*Émile* de Rousseau. L'*Émile* représentera le dédain de la tradition, poussé souvent jusqu'au paradoxe ; ce sera, pour l'éducation, à peu près l'équivalent de ce que la révolution de 89 a été pour l'ordre social. Le *Traité des études*, au contraire, c'est l'esprit de tradition avoisinant parfois la routine. C'est, comme on l'a dit, « la charte pédagogique » du dix-septième siècle, seulement une charte écrite et donnée après coup. Rollin songeait moins à proposer des nouveautés et des réformes qu'à être simplement et fidèlement le rapporteur de ce qui se faisait alors dans les colléges. Il a pris soin de bien définir ses intentions et son but dans la dédicace latine qu'il adresse au recteur de l'Université de Paris : « Ma première vue a été de mettre par écrit et de fixer la méthode d'enseigner usitée depuis longtemps parmi vous et qui, jusqu'ici, ne s'est transmise que de vive voix et par une espèce de tradition, d'ériger, autant que j'en suis capable, un monument durable des règles et de la pratique que vous suivez dans l'instruction de la jeunesse, afin de conserver dans toute son intégrité le goût des belles-lettres et de le mettre à l'abri, s'il est possible, des injures et des altérations du temps[1]. » Le Traité des

1. *Amplissimo Rectori et almæ Universitati Parisiensi..... Mihi fuit præcipua mens scripto consignare usitatam jamdiu apud vos docendi rationem ac methodum, quæ viva voce hactenus et per manus tradita ad nos usque pervenit; et hoc qualicumque vestræ in instituendis pueris disciplinæ monumento verum ac sincerum politioris litteraturæ gustum*

études est donc plutôt l'expression historique d'un certain moment de l'éducation, moment qui a eu sa grandeur et son éclat, que le tableau idéal de ce que doit être l'instruction de la jeunesse. Mais, ces réserves faites, le *Traité* « pris dans son air » et pour ce qu'il est, mérite d'être admiré comme un livre « à jamais utile », selon l'expression de Voltaire.

L'auteur valait peut-être encore mieux que le livre. Par sa candeur, par son désintéressement et sa loyauté, Rollin est le modèle de l'honnête homme; de même que par son dévouement, par son amour de la jeunesse, il est le type le plus parfait du professeur. C'est un sage chrétien. S'il y a jamais un saint universitaire, ce saint sera Rollin ! Sa vie se divise en deux périodes : la première, jusqu'à soixante ans, consacrée à l'enseignement; la seconde, ses vingt dernières années, qu'il employa à écrire le *Traité*[1] et l'*Histoire ancienne*[2]. A vingt-deux ans, en 1683, il était déjà professeur de seconde au collége du Plessis[3], dont il avait été l'élève, et en 1687, professeur de rhétorique; en 1688, il enseignait l'éloquence au Collége de France; en 1694, il devenait recteur durant deux années consécutives, puis, jusqu'en 1712, principal du collége de Beauvais. Pendant quatre-vingts ans, il enseigna soit directement par ses leçons, soit par ses écrits. Le professorat fut pour lui un véritable sacerdoce, dont rien ne le détourna, ni l'ambition mondaine, ni les soucis domestiques. Il n'eut pas d'autre famille que ses élèves. Une seule passion, son attachement pour les jansénistes, troubla légèrement sa paisible existence. Dans ce temps de querelles théologiques, les plus sages eux-mêmes n'échappaient pas toujours aux persécutions.

contra varias temporis vices et injurias, si fieri potest, integrum et illibatum tueri. Nous suivons l'édition de 1748. Paris, 4 volumes.

1. Les deux premiers volumes parurent en 1726.

2. Les treize volumes de l'*Histoire ancienne* se succédèrent dans l'intervalle de 1730 à 1738.

3. Il y remplaça son maître Hersan, qui abandonnait sa chaire pour devenir le précepteur de l'abbé de Louvois, fils du ministre. Grâce à l'appui et à l'aide d'un bénédictin des Blancs-Manteaux qui sut distinguer ses heureuses dispositions, Rollin avait pu obtenir une bourse au collége des Dix-Huit, dont les élèves suivaient les cours du collége du Plessis.

Rollin connaissait et aimait Arnauld. Il avait mis à profit, pour diriger sa classe, le *Règlement des études pour les lettres humaines*. Plus tard, avec une bonhomie un peu crédule, il se compromit dans les aventures miraculeuses du diacre Pâris. De là, des tracasseries qu'il supporta avec dignité. En 1712, on l'obligea à quitter le collége de Beauvais : il se résigna sans ressentiment à sa disgrâce. Il savait que dans la retraite il pouvait encore rendre des services à la jeunesse, et c'était là son souci dominant. En 1720, nommé recteur pour la troisième fois, il ne resta que trois mois en fonctions, pour avoir pris trop ouvertement parti contre la bulle *Unigenitus*. Plus tard, on fit des visites domiciliaires chez lui, pour y saisir le journal des *Nouvelles ecclésiastiques*. Transformé en homme dangereux, Rollin écrivait au cardinal Fleury : « J'écarte avec une rigide sévérité tout ce qui peut me distraire de mes ouvrages. Je ne fais ma cour à personne ; je n'importune pas les puissances ; je ne sollicite point de grâce. Vous le savez, Monseigneur, il n'y a point de place, quelque lucrative ou honorable qu'elle puisse être, qui soit capable de me tenter ; il n'est pas nécessaire de m'en fermer la porte ; je m'en exclus moi-même, pour vaquer sans partage à un travail qu'il semble que la Providence m'a imposé[1]. » Malgré ses protestations, Rollin resta suspect. L'Académie française n'osa pas l'élire. Sur sa tombe, aucun éloge ne fut prononcé, et M. de Boze ne fut autorisé à louer sa mémoire, à l'Académie des inscriptions, qu'à la condition expresse de ne célébrer en sa personne que l'homme de lettres.

C'est cependant pour le caractère, pour les qualités du cœur que la postérité plus équitable apprécie surtout Rollin. Ce qu'il y a de vraiment supérieur dans son livre, c'est l'inspiration morale. Avec un tel maître, l'éducation proprement dite, l'acquisition des vertus pratiques, est assurée. Mais, pour les études elles-mêmes, pour le développement général de l'intelligence, Rollin est un esprit un peu timide, un peu timoré, qui se contente trop facilement de ce qui est, sans chercher s'il n'y aurait pas moyen de faire

1. Lettre citée par Villemain, *Tabl. de la littérat. franç. au dix-huitième siècle*, Paris, 1855, t. I, p. 231. C'est à l'*Histoire ancienne* que Rollin travaillait alors.

mieux. Les vues courtes et étroites, les lacunes abondent dans le *Traité*. Quand on compare les préceptes qu'il renferme avec les réformes que l'expérience de ces deux derniers siècles a introduites dans nos colléges, surtout avec celles que l'esprit de progrès sollicite, on est confondu de cette affirmation de Villemain : « Depuis le *Traité des études* on n'a pas fait un pas [1]. »

Nous sommes loin, quant à nous, de considérer la pensée de Rollin comme le dernier mot de la pédagogie, et son livre, comme le code définitif de l'instruction. C'est à peine si sur quelques points notre auteur se sépare de la tradition universitaire du dix-septième siècle et propose discrètement quelques innovations. Mais la nouveauté, même dans une mesure aussi discrète, n'était pas du goût des universitaires de ce temps-là, et le *Traité des études,* qui le croirait ? fut accueilli par quelques critiques comme un ouvrage chimérique et ambitieux. La *Logique* de Port-Royal, elle aussi, avait bien été signalée, quand elle parut, comme un livre d'innovation dangereuse ! Un ancien recteur de l'Université, Gibert, attaqua vivement Rollin, et soutint que sa méthode « péchait contre le bon goût, contre le bon sens, qu'elle était impraticable [2]. »

L'Université cependant, nous l'avons vu, avait fait elle-même quelques progrès, accompli quelques réformes. Le fond de l'enseignement n'avait pas changé ; mais l'influence des jansénistes s'était substituée pour quelques détails à l'imitation des jésuites. On donnait plus de place à l'explication des auteurs et un peu moins à la récitation des leçons.

1. *Tableau de la littérature française au dix-huitième siècle*, t. I, p. 226. « Je n'analyserai pas cet ouvrage, un peu négligé de nos jours, comme si l'on avait, depuis Rollin, découvert des méthodes nouvelles pour former l'intelligence et le cœur. Hélas ! il n'en est rien : *on n'a pas fait un pas ;* on ne fera pas un meilleur *Traité des études.* »

2. Sur quelques points, les critiques de Gibert étaient justes : « Ce Gibert, dit Sainte-Beuve, n'est point à mépriser : esprit didactique et dogmatique, austère et sec, il montre assez bien en quoi Rollin manque de rigueur d'analyse, et déroge aux antiques modèles... Gibert voulait qu'on s'en tînt aux préceptes serrés et brefs, aux prescriptions techniques, à la *Poétique* d'Aristote ou aux *Partitions oratoires* de Cicéron... » (*Causeries du Lundi*, t. VI, article *Rollin*.) Les critiques de Gibert parurent dans un volume de 500 pages, intitulé *Observations*.

Le latin perdait du terrain : on commençait à reconnaître les droits de la langue nationale. Le *Traité* est donc contemporain d'un certain rajeunissement des études, auquel Rollin avait concouru lui-même par son enseignement. Ces progrès accomplis, il a tenu à les constater, il a voulu les confirmer encore par ses écrits. C'était déjà de sa part une adhésion marquée aux tendances nouvelles, que d'écrire en français un livre sur les études. Il est vrai qu'il s'est cru obligé de faire une concession aux vieux usages en donnant à son ouvrage français une préface latine. Il eût été malséant sans doute de haranguer en langue vulgaire le recteur de l'Université !

Rollin avait plus de soixante ans, quand il composa le *Traité*, et le *Traité* fut pourtant son premier essai en langue française. C'était encore un principe indiscuté que des universitaires ne pouvaient convenablement s'exprimer qu'en latin. D'Aguesseau, félicitant Rollin, lui disait : « Vous écrivez en français comme si c'était votre langue naturelle. » Ce n'était pas d'ailleurs sans hésitations que Rollin avait pris cette détermination grave. Il s'excuse longuement de sa hardiesse; il reconnaît qu'il eût été peut-être plus prudent de prendre l'autre parti et de rester fidèle à la langue de Cicéron[1]. Mais, écrivant sur le même sujet que le P. Jouvency, il a craint la comparaison avec un ouvrage, dont il lui paraissait impossible d'égaler la pure et élégante latinité. De plus et surtout, il a voulu se rendre accessible à tout le monde, aux jeunes gens encore peu familiarisés avec le latin, aux parents eux-mêmes qui ne le savent pas du tout[2].

Le caractère général du *Traité des études*, c'est d'être

1. « Il aurait peut-être été de mon intérêt de composer mon livre en latin, et j'aurais pu mieux réussir en écrivant dans une langue à l'étude de laquelle j'ai employé une partie de ma vie, et dont j'ai beaucoup plus d'usage que de la langue française. » (T. I, p. 110.) On en était encore là dans l'Université de Paris, quatre-vingt-dix ans après le *Discours de la méthode*.

2. Rollin donne d'autres raisons encore, toutes excellentes. « Il n'a pas voulu seulement former des hommes éloquents en latin : il a porté ses vues plus loin, en songeant principalement à ceux qui doivent un jour faire usage de l'éloquence et des belles-lettres dans la langue française, » etc.

éminemment pratique. Rollin n'est pas un philosophe de l'éducation : c'est un pédagogue militant, qui néglige les généralités pour multiplier les préceptes positifs, afin d'être immédiatement utile aux jeunes maîtres. Son livre est un manuel pédagogique, le bréviaire du professeur. Les exemples remplissent une bonne partie de l'ouvrage : pour l'étude des langues, des exemples de traduction; pour la rhétorique, des modèles de développements oratoires; enfin pour l'histoire, de longs récits qui peuvent servir de types. Il n'y a point de détail scolaire, si petit qu'il soit, qui échappe à l'expérience consommée d'un homme vieilli dans le métier. Rollin tombe même dans la minutie, comme par exemple quand il recommande aux jeunes gens de tailler eux-mêmes leurs plumes. « Que les élèves me permettent de leur donner un avis, c'est d'apprendre, au moins sur la fin de leurs études, à tailler eux-mêmes leurs plumes, et à le faire avec art et selon les règles. »

De là, l'abondance un peu prolixe du *Traité des études;* de là aussi, la difficulté d'analyser un ouvrage où les vues d'ensemble sont rares. Parcourons-en cependant les diverses parties, en y recueillant, pour les approuver ou les critiquer, les préceptes les plus importants.

II

L'étude des langues, la poésie, la rhétorique, l'histoire, la philosophie, voilà les cinq grands objets de l'instruction, et les six premiers livres du *Traité*[1]. Dans la dernière partie (le septième livre), qui est peut-être la plus intéressante, la plus personnelle, Rollin expose les règles générales de la direction des classes et des colléges.

1. Voici la division exacte et les titres : livre Ier, *de l'Intelligence des langues* (français, grec, latin); livre II, *de la Poésie*, avec un appendice *sur la lecture d'Homère;* livre III, *de la Rhétorique;* livre IV, *des Trois genres d'éloquence;* livre V, *de l'Histoire* (c'est la partie de beaucoup la plus développée, à raison des exemples que Rollin y mêle aux préceptes); livre VI, *de la Philosophie;* livre VII, *du Gouvernement intérieur des classes et des colléges.*

Outre ces sept grandes divisions, l'ouvrage contient un *Discours préliminaire*, où l'auteur cherche à définir l'importance de l'instruction et ses différents objets, qui sont la science, les mœurs, la religion. Ce *Discours* est suivi d'une *Dissertation sur le goût*.

L'instruction est bonne : 1° parce qu'elle forme l'esprit (remarquons que Rollin et tout le dix-septième siècle disent *former*, et non *développer l'esprit*); 2° parce qu'elle dispose le cœur à la vertu et fait les honnêtes gens; 3° parce qu'elle contribue à élever de pieux chrétiens. C'est le triple but que le préambule du règlement de Henri IV assignait aux études. « La félicité des royaumes et des peuples, et partant d'un État chrétien, dépend de la bonne éducation de la jeunesse, où l'on a pour but de cultiver, de polir par l'étude des sciences, l'esprit encore brut des jeunes gens, de les disposer ainsi à remplir dignement les différentes places qui leur sont destinées, sans quoi ils seraient inutiles à la république; enfin de leur apprendre le culte religieux et sincère que Dieu exige d'eux, l'attachement inviolable qu'ils doivent à leurs pères et mères et à leur patrie, le respect et l'obéissance qu'ils sont obligés de rendre aux princes et aux magistrats[1]. »

Sur le pemier point, Rollin est peu original. Ce ne sont que lieux communs traités sans force et sans éclat, réflexions superflues à force d'être évidentes, généralités incontestables, comme celles-ci : « L'étude donne à l'esprit plus d'étendue et d'élévation; l'étude donne de la capacité pour les affaires », etc. Ici, comme partout, le défaut de Rollin est d'envisager les questions un peu trop à l'antique, sans entrer dans le vif des exigences et des nécessités modernes. L'imitation des anciens est perpétuelle. A chaque pas, Rollin cite ou traduit, et il ne s'en cache pas : « Tout ce qu'il y a de meilleur dans cet ouvrage n'est pas de moi; et que m'importe d'où il vienne, pourvu qu'il soit utile à la jeunesse? » Cicéron et Quintilien sont ses deux auteurs favoris : c'est à eux surtout qu'il aime à emprunter[2]. Vérita-

1. Cité par Rollin, *Traité*, etc., t. I, p. 2. On voit combien Rollin aimait à s'abriter sous la tradition, et restait fidèle à l'esprit de l'Université du dix-septième siècle.

2. « J'ai fait aussi grand usage de Sénèque, qui est riche en pensées

ble abeille, comme il l'a dit de lui-même, comme Montesquieu le répétera plus tard à son adresse, qui voltige à travers l'antiquité pour en recueillir les beautés, « et les tourne en sa propre substance ».

S'il est possible et même aisé de parler de l'instruction elle-même mieux et plus solidement que ne l'a fait Rollin, en revanche il est difficile de faire valoir avec plus de force l'influence qu'elle peut et qu'elle doit exercer sur la moralité de l'enfant. Rollin n'estime la science que parce qu'elle conduit à la vertu. Les lettres sont les moyens, non la fin de l'éducation. En expliquant les auteurs, on doit s'attacher à la moralité de leurs pensées, au moins autant qu'à leurs beautés littéraires. Qu'on mette habilement en relief les maximes, les exemples, que renferment leurs écrits; que les lectures de l'antiquité deviennent des leçons indirectes qui inspirent aux jeunes gens l'amour du bien et l'horreur du mal. Rollin est d'autant plus préoccupé de cette éducation morale, qu'il croit davantage à la perversité originelle de l'homme. Ici encore, il obéit à l'inspiration des jansénistes : « Il y a dans le cœur de l'homme une malheureuse fécondité pour le mal qui altère bientôt, dans les enfants, le peu de bonnes dispositions qui y reste, si les parents et les maîtres ne travaillent continuellement à arracher les ronces et les épines qu'un si mauvais fonds pousse sans cesse[1]. »

Dans cette lutte contre ce que Rollin appelle notre « corruption naturelle », les lettres seront de précieux auxiliaires[2]; mais elles n'auront épuisé leur efficacité que si, après avoir formé l'honnête homme, elles servent encore à faire le chrétien. « Une probité romaine » ne suffit pas. Il faut joindre aux vertus humaines l'étude et la pratique de la religion. Rollin ne parquait pas l'enseignement religieux dans des leçons spéciales, confiées à l'aumônier, comme il est d'usage aujourd'hui : tous les professeurs devaient concourir à cette œuvre sainte. Un règlement qu'il avait établi

solides et en belles expressions, quoique son style, par beaucoup d'autres endroits, soit fort défectueux. » (T. I, p. 107.)

1. *Traité*, etc., t. I, p. 25.

2. A condition, bien entendu, qu'on rectifie toutes les erreurs qui sont contenues dans les livres profanes, et qui y ont été introduites « par l'esprit du démon ».

pendant son rectorat exigeait que l'écolier ne passât pas un jour sans apprendre et réciter des maximes tirées de l'Écriture, maximes que le professeur de chaque classe devait commenter et expliquer [1]. Rollin savait, d'ailleurs, que le meilleur moyen d'inspirer la piété aux enfants, c'est d'être pieux soi-même. Nul n'a mieux prêché d'exemple. Sa foi religieuse éclate à chaque page du livre, et c'est par une prière que se termine le *Discours préliminaire :* « Il me reste, en finissant cet avant-propos, de prier Dieu, *dans la main de qui nous sommes, nous et nos discours,* de vouloir bénir mes bonnes intentions. »

Avouons-le, à une époque où l'unité de la foi n'était pas sérieusement contestée, où l'on ramenait tout à la religion et à une certaine religion, Rollin était dans le vrai en exigeant la collaboration de tous les maîtres à l'œuvre de l'éducation religieuse. Si le but est de faire des chrétiens orthodoxes, il convient que tout le monde concoure à cette tâche. Le silence et la réserve des professeurs à l'endroit des questions religieuses risquent fort d'habituer l'élève à se passer, à se désintéresser de la religion. Réduit à une mesquine petite leçon par semaine, l'enseignement de la foi ne peut avoir de portée. Il était naturel que Rollin et ses contemporains fussent touchés de ces raisons. Mais, aujourd'hui que la liberté de conscience confond sur les mêmes bancs, dans les écoles publiques, les catholiques, les protestants, les israélites, les fils des libres penseurs; aujourd'hui que l'on place volontiers l'idéal de la religion dans la conscience personnelle et dans le sentiment intime plutôt

1. Un arrêt du Parlement, à la date du 27 juin 1703, avait sanctionné cet usage, et Rollin justifie en termes éloquents cette introduction de l'Écriture sainte dans les classes. « L'Université consent que l'on tire des auteurs païens la délicatesse des expressions et des pensées : ce sont de précieux vases, qu'on a le droit d'enlever aux Égyptiens; mais elle craindrait que dans ces coupes empoisonnées on ne présentât encore aux jeunes gens le vin de l'erreur, si parmi tant de voix profanes dont retentissent continuellement les écoles, celle de Jésus-Christ, l'unique maître des hommes, ne s'y faisait entendre. Elle regarde la lecture de l'Écriture sainte comme un préservatif salutaire, et comme un remède efficace pour prévenir et fortifier les jeunes gens, au sortir des études, contre les fausses maximes d'*un siècle corrompu* et contre la contagion des mauvais exemples. »

que dans l'adhésion à tel ou tel dogme positif, il serait impossible de suivre le système recommandé par Rollin, et de transformer le professeur de quatrième ou de rhétorique en propagateur de la foi chrétienne. Faut-il donc que l'indifférence en matière religieuse soit le dernier mot des études classiques? Ce serait peut-être trop dire. Nous croyons, quant à nous, utile et nécessaire que les maîtres de la jeunesse entourent les enfants des grands enseignements de la religion naturelle, qui ne blessent aucune croyance et s'accommodent à tous les catéchismes : et cela, à tout âge, dans toutes les classes, sans attendre le jour et l'heure fixés par les programmes de la classe de philosophie[1]. Mais c'est à la famille seule, ou plus tard, quand l'enfant est devenu homme, à l'initiative individuelle, qu'il appartient de greffer sur cette tige commune le rameau de tel ou tel culte. En attendant, c'est par l'action des parents, par les confidences pieuses de la mère, par l'autorité vigilante du père, que doivent être surtout maintenus et développés les sentiments religieux des élèves de nos colléges.

Faire des chrétiens, telle est la fin dernière de l'éducation, d'après Rollin : mais la fin prochaine, c'est de faire des hommes de goût. Rollin est avant tout un professeur de rhétorique : « Former le goût est ma principale vue[2]. » Aussi est-il le pédagogue par excellence aux yeux de ceux qui mettent le goût au-dessus de toutes les autres qualités de l'esprit : « Dans les choses d'éducation, dit M. Nisard, le *Traité des études*, c'est le livre unique, ou mieux encore, c'est le livre[3]! » Ajoutons cependant que, pour Rollin, le goût, but principal de l'éducation, a une signification plus large que celle qui a été consacrée par l'usage. Le goût, ce

1. Voyez le développement d'une idée analogue dans le remarquable article de M. Fouillée, *la Réforme de l'enseignement philosophique et moral*, *Revue des Deux-Mondes*, 15 mai 1880.

2. *Traité*, etc., t. I, p. 107. Tout un chapitre préliminaire est consacré à des *Réflexions générales sur ce qu'on appelle le bon goût.* Les idées de Rollin, en fait de goût, paraissent un peu étroites, notamment en architecture : comme l'abbé Fleury, il parle « des ornements chargés, confus, grossiers des anciens édifices gothiques ».

3. M. D. Nisard, *Histoire de la littérature française*, t. IV, p. 122. Paris, 1861.

faire : c'est la raison naturelle en toutes choses, c'est la raison naturelle perfectionnée par l'étude. Le goût est un autre mot pour exprimer ce que Montaigne appelait le jugement, avec une nuance plus marquée dans le sens de la forme et du style. N'importe! ce mot, même élargi, est trop étroit encore pour représenter dans toute son étendue le but de l'éducation. Il ne rend pas compte du développement de la réflexion et de la conscience personnelle que l'éducation doit se proposer avant tout pour objet, et encore moins de l'acquisition des connaissances positives.

L'ouvrage de Rollin, qu'on a pris peu à peu l'habitude d'appeler le *Traité des études*, était réellement intitulé : *de la Manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres par rapport à l'esprit et au cœur*. Ce titre est le résumé exact de l'œuvre. Le *Discours préliminaire* en est le développement un peu terne et un peu froid. Nous allons trouver plus d'originalité dans les applications de ces maximes générales et dans les détails techniques qui remplissent la suite de l'ouvrage.

Rollin est trop fidèle à la tradition universitaire pour ne pas être préoccupé avant tout, dans l'instruction, de l'étude des langues anciennes[1]. Mais il a le mérite d'avoir suivi aussi l'inspiration des jansénistes et accordé beaucoup d'importance à la langue française. C'est par elle qu'il faut commencer; c'est elle que l'enfant doit étudier tout d'abord, non-seulement par l'usage, mais *par les principes* et la connaissance des règles[2]. Rollin répond ici au préjugé qui

1. « Mon dessein n'est pas de donner un nouveau plan d'études, mais seulement d'enseigner ce qui s'observe à ce sujet dans l'Université de Paris, ce que j'y ai vu pratiquer par mes maîtres. Ainsi, à l'exception d'un très-petit nombre d'articles, où je pourrai hasarder quelques vues particulières, par exemple, sur la nécessité d'apprendre la langue française par principes, et de donner plus de temps à l'histoire, je ne ferai dans tout le reste que rapporter fidèlement ce qui s'exécute depuis longtemps dans les colléges de l'Université. » (T. I, p. 104.)

2. Les souhaits de Rollin sur ce point ne furent pas exaucés tout [illegible] suite. A la fin du dix-huitième siècle, Nicolas Adam, professeu[illegible] collége de Lisieux, esprit assez distingué, quoique souvent bi[illegible] déclarait que « le vice radical de l'éducation actuelle dans les c[illegible] était l'ignorance de la langue française par principes ». Voyez [illegible]

naturellement s'élève autour du berceau de toute langue nouvelle : c'est que « l'usage seul suffit pour y rendre habile. ». Qu'on lise la correspondance de quelques-uns des plus grands auteurs du dix-septième siècle, et l'on sera convaincu que Rollin avait raison d'insister sur la nécessité d'étudier les règles. Rollin ne veut pas que l'on considère l'orthographe comme une bagatelle. Il constate, à ce propos, que les réformes de l'abbé de Saint-Pierre, qui demandait que l'on écrivît comme on prononce, avaient choqué tout le monde comme une nouveauté bizarre. Mais à la connaissance grammaticale qu'il faut acquérir dans les écrits de Vaugelas, de Th. Corneille, du P. Bouhours, de Ménage, sans oublier la *Grammaire générale* d'Arnauld, Rollin veut qu'on joigne la connaissance littéraire, c'est-à-dire la lecture étudiée des grands écrivains qui ont illustré la langue française.

Parmi les livres qu'il recommande, quelques-uns ont disparu des programmes classiques : l'*Histoire de l'Académie française*, de Pellisson; l'*Histoire du renouvellement de l'Académie des sciences*, de Fontenelle; la *Vie de Théodose*, de Fléchier, etc. Mais la plupart ont été maintenus, par exemple les œuvres de Boileau, les *Oraisons funèbres* de Bossuet, les deux tragédies d'*Esther* et d'*Athalie*, etc. Rollin ne pousse pas la hardiesse jusqu'à accueillir le théâtre profane tout entier : les autres tragédies de Racine, celles de Corneille, et les comédies de Molière sont écartées. Il laisse, d'ailleurs, quelque liberté de choix aux professeurs; mais ce qu'il exige, c'est qu'ils consacrent une demi-heure par jour à l'explication grammaticale, littéraire et historique des écrivains français[1]. Les modèles une fois commentés, l'élève s'exercera à composer dans la langue maternelle des fables, des dissertations, des discours. La version latine viendra le plus tôt possible s'ajouter aux autres

en forme de mémoire, sur l'éducation de la jeunesse, 1787, et un autre ouvrage composé dans le même esprit : *La vraie manière d'apprendre une langue quelconque, vivante ou morte, par le moyen de la langue française.*

1. « Il y a beaucoup d'autres livres dont la lecture peut être utile aux jeunes gens : chaque maître en fera le choix selon son goût. » (T. I, p. 21.)

exercices pour concourir, elle aussi, à l'étude de la langue française.

L'enseignement des langues anciennes, on l'a répété bien des fois, c'est le triomphe de Rollin, c'est là qu'il est passé maître. Partisan très-chaud des études grecques, il reconnaît pourtant qu'il faut restreindre l'usage des thèmes et s'exercer surtout à lire les auteurs. C'est à l'abus des thèmes qu'il attribue l'aversion générale pour le grec. « L'Université, ajoute-t-il, a bien senti que l'usage du grec étant maintenant réduit à l'intelligence des auteurs, sans que nous ayons presque jamais besoin ni de le parler, ni de l'écrire, elle devait principalement appliquer les jeunes gens à la traduction. » Regrettons seulement que, pour défendre la langue grecque contre ceux qui l'attaquaient et songeaient déjà à l'exclure de l'enseignement secondaire, Rollin n'ait pas cherché de meilleures raisons, des raisons empruntées, par exemple, à l'originalité, à la perfection d'une littérature dont l'ignorance laisse toujours une irréparable lacune dans la culture des intelligences. De tous les arguments qu'il donne, le plus clair est celui-ci : on a toujours enseigné le grec, il faut donc l'enseigner encore. Rollin ne se faisait, du reste, aucune illusion sur les résultats ordinaires de cet enseignement. « Les parents, dit-il, sont, en général, peu disposés en faveur du grec, » et il ajoute, avec un peu de malice : « Ils ont, prétendent-ils, appris le grec eux aussi dans leur jeunesse, et ils n'en ont rien retenu. C'est le langage ordinaire qui marque qu'on n'en a pas beaucoup oublié[1]. »

Quant au latin, il ne suffit pas d'apprendre à le lire : il

1. C'est dès la sixième que l'élève de Rollin apprendra la grammaire grecque; il expliquera quelques fables d'Ésope vers la fin de l'année. En cinquième, on continuera la même méthode. Pendant ces deux premières années, on donnera par jour une demi-heure au grec. En quatrième, l'*Évangile selon saint Luc*, les *Actes des Apôtres* ; en troisième, quelques dialogues de Lucien, quelques morceaux choisis d'Hérodote, de Xénophon, d'Isocrate ; en seconde, Homère et Plutarque ; en rhétorique, Démosthène, tels sont les auteurs proposés. Rollin recommande fort, pour la quatrième et la troisième, l'étude des *Racines grecques* de Lancelot. Il considère comme utile pour les commençants l'exercice de la traduction du grec en latin. Il interdit les gloses interlinéaires.

faut aussi l'écrire et même le parler. Sur ce dernier point, les motifs qu'invoque Rollin n'ont plus guère de valeur aujourd'hui. Le latin, disait-il, est la langue des théologiens, la langue des écoles de droit, de médecine et de philosophie. Tout cela est changé, sauf pour la théologie. D'un autre côté, pourrions-nous beaucoup compter sur le latin pour nous tirer d'embarras, le cas échéant, dans les pays étrangers ? Ne vaut-il pas mieux apprendre les langues étrangères, que Rollin a le tort d'omettre absolument ? La vérité, c'est que nous devons désormais renoncer à considérer la langue latine comme une langue vivante qu'il serait nécessaire de savoir assez pour la parler.

Écoutons plutôt Rollin dans les passages où il nous montre comment on doit s'exercer à la comprendre. Ici, il fait preuve d'une expérience consommée. Comme les maîtres de Port-Royal, il bannit les thèmes des classes inférieures, parce que les thèmes rebutent les enfants et demandent beaucoup trop de temps; comme eux, il se plaint que la méthode contraire ait prévalu; comme eux, encore, il conseille l'usage des thèmes oraux qui déshabituent l'élève du dictionnaire, et qui en moins de temps produisent les mêmes résultats que les thèmes écrits; comme eux, enfin, il fait de l'explication des auteurs la chose essentielle de l'instruction : « Les auteurs sont comme un *dictionnaire vivant* et une *grammaire parlante,* où l'on apprend par l'expérience même la force et le véritable usage des mots, des phrases et des règles de la syntaxe [1]. »

Signalons en passant quelques questions techniques, comme celles des gloses interlinéaires que Rollin condamne absolument, pour le latin comme pour le grec, et que La Chalotais, un juge moins compétent, mais mieux inspiré quelquefois par la hardiesse de son génie, ne craindra pas de réhabiliter. Le P. Lamy les avait déjà recommandées. Ne

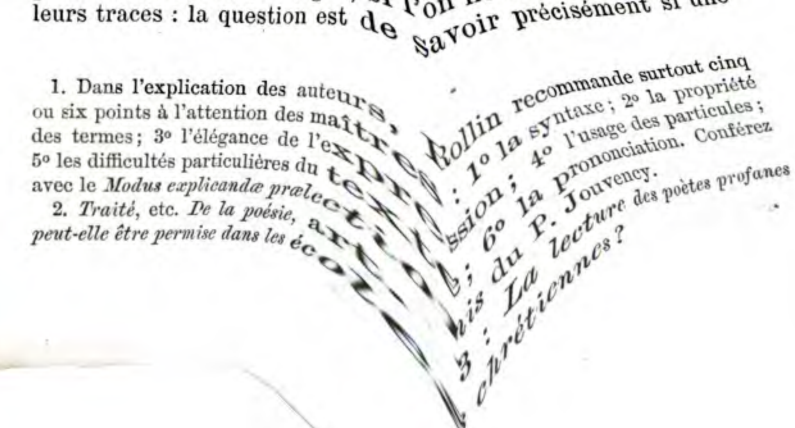
1. *Traité*, etc., t. I, p. 161. Pour les commençants, Rollin désire des livres latins qui soient écrits exprès pour eux. Il recommande, pour la sixième et la cinquième; Phèdre, Cornélius Népos, Cicéron (les *Épîtres*) ; pour la quatrième, les *Commentaires* de César, les *Comédies* de Térence, l'*Histoire* de Justin; pour la troisième, Quinte-Curce et Salluste; pour la seconde, Tite-Live, l'*Orateur* de Cicéron, avec quelques-uns de ses discours et de ses traités philosophiques.

tout au moins aux élèves intelligents qui y cherchent, non un secours pour la paresse, mais un moyen d'aller plus vite et d'économiser leur temps? Une autre question est celle des explications préparées avant la classe. Il serait difficile de ne pas approuver l'avis de Rollin, qui estime que ce système est bon dans les classes supérieures et mauvais dans les classes inférieures. La préparation serait, en effet, trop longue, trop laborieuse pour un commençant qui sait encore à peine quelques mots de latin[1]. Pour les élèves plus avancés, au contraire, la préparation particulière a pour résultat de les rendre plus attentifs en classe, de les obliger à faire usage de leur esprit, de les conduire enfin à ce qui doit être le but des exercices du collége, étudier par soi-même et sans secours.

Nous insisterons peu sur la deuxième et la troisième partie du *Traité des études*. Rollin y traite de la *poésie* et de la *rhétorique*. Bien entendu, il ne s'agit que de la poésie latine. Rollin en est encore à discuter la question de savoir s'il est permis d'admettre les poètes profanes dans une éducation chrétienne[2]. Il n'hésite pas à répondre par l'affirmative, mais il se croit obligé de se retrancher derrière l'autorité de Platon et de Quintilien. En outre, il demande que les œuvres des poètes soient expurgées. Ce que Rollin désire avant tout, c'est que l'élève sache faire des vers latins. Il se sépare ici d'Arnauld et des jansénistes, qui, comme on sait, ne prisaient pas beaucoup cet exercice. La principale raison qui recommande les vers latins aux yeux de Rollin, c'est la nécessité de comprendre les beautés de la poésie romaine. Est-ce une raison suffisante? Admettons qu'on ne puisse pénétrer dans toutes les délicatesses de la poésie d'Horace et de Virgile, si l'on ne s'est pas exercé sur leurs traces : la question est de savoir précisément si une

1. Dans l'explication des auteurs, Rollin recommande surtout cinq ou six points à l'attention des maîtres : 1° la syntaxe; 2° la propriété des termes; 3° l'élégance de l'expression; 4° l'usage des particules; 5° les difficultés particulières du texte; 6° la prononciation. Conférez avec le *Modus explicandæ prælectionis* du P. Jouvency.

2. *Traité*, etc. *De la poésie*, article 3 : *La lecture des poètes profanes peut-elle être permise dans les écoles chrétiennes?*



éducation complète exige cette connaissance approfondie, cette admiration raffinée de Virgile et d'Horace[1]. Les Grecs, eux aussi, ont fait de beaux vers qui méritent d'être goûtés. Faut-il donc forcer l'élève à être un poète grec, comme on le condamne à devenir un poète latin? Si l'on veut être logique, il faut aller jusque-là. Puisqu'on ne le fait pas, qu'on avoue donc que l'argument qui vient d'être discuté est un argument de circonstance inventé pour les besoins de la cause! Que les vers latins restent le délassement aimable de quelques lettrés, rien de mieux; mais nous nous refusons à croire qu'ils soient essentiels au maintien de l'enseignement classique, une de ces colonnes qu'on ne pourrait renverser sans ébranler tout l'édifice.

Nous serions plus disposé à admettre les exercices de prose latine, parce qu'il n'est pas impossible, même à des intelligences médiocres, d'y réussir, et qu'on y arrive sans trop de peine par la lecture des auteurs. Il est, en tout cas, impossible, le but une fois approuvé, de ne pas admirer la sagacité dont Rollin fait preuve dans le choix des moyens qui peuvent y conduire. Sa troisième partie est un excellent traité de rhétorique, dont la lecture devrait toujours accompagner, dans les classes, l'étude des *Conciones*. Rollin tient aux préceptes, aux règles de la rhétorique, sans pourtant en exagérer l'importance : il compte encore plus sur l'étude des grands modèles[2]. Ces modèles ne doivent pas, d'ailleurs, être proposés en trop grand nombre aux jeunes rhétoriciens : il ne faut pas lire trop d'auteurs. On reconnaît à ce dernier conseil le caractère un peu formaliste de l'instruction à la Rollin. S'il s'agit, en effet, dans l'éducation, de développer l'esprit, de lui faire acquérir le plus de sentiments, le plus de connaissances possibles, on ne saurait trop multiplier les lectures de l'enfant; s'il ne s'agissait, au contraire, que de lui apprendre à écrire purement, il est

1. « On conviendra que la versification est d'une absolue nécessité pour bien entendre les poètes, dont on ne sentira jamais la beauté comme on le doit, si par la composition des vers on n'a accoutumé son oreille au nombre et à la cadence. » (T. I, p. 321.)

2. « La rhétorique, sans la lecture des bons écrivains, est une science stérile et muette, et ici, comme dans tout le reste, les exemples ont infiniment plus de force que les préceptes. »

évident qu'il faudrait l'empêcher de fausser compagnie aux grands écrivains, et lui interdire les auteurs de décadence et de second ordre. Il y recueillerait, sans doute, de nouvelles connaissances positives; mais il risquerait fort d'y gâter son style.

C'est relativement à l'enseignement de l'histoire que Rollin a laissé subsister le plus de lacunes dans son plan d'instruction. L'histoire de France, avec toute l'histoire moderne, est systématiquement omise. Rollin, ici, est en retard sur l'Oratoire, sur Port-Royal et sur Bossuet. Chose étonnante ! il reconnaît l'utilité des études qui révèlent à l'écolier le passé de son pays, et n'en persiste pas moins à les exclure. Ses réflexions méritent d'être citées : « Je ne parle pas de l'histoire de France... Je ne crois pas qu'il soit possible de trouver du temps, pendant le cours des classes, pour s'appliquer à cette étude; mais je suis bien éloigné de la considérer comme indifférente, et je vois avec douleur qu'elle est négligée par beaucoup de personnes à qui pourtant elle serait fort utile, pour ne pas dire nécessaire. Quand je parle ainsi, c'est à moi-même, le premier, que je fais le procès, car j'avoue que je ne m'y suis point assez appliqué, et j'ai honte d'être en quelque sorte étranger dans ma propre patrie, après avoir parcouru tant d'autres pays[1]. » N'est-ce pas avec les mêmes protestations de respect, et aussi avec les mêmes prétextes empruntés surtout à l'insuffisance du temps, qu'on a longtemps opposé de nos jours une fin de non-recevoir à l'introduction d'études nécessaires, mais nouvelles, telles que les langues vivantes et l'histoire naturelle?

Si Rollin n'enseigne pas du tout l'histoire de France, on peut trouver qu'il enseigne mal l'histoire ancienne. Il a reçu pour ses travaux historiques des éloges immérités. Frédéric II n'hésitait pas, par un de ces compliments emphatiques dont il était prodigue, à le comparer à Thucydide. D'autres l'ont appelé le « Fénelon de l'histoire[2] ». Montes-

1. *Traité*, etc., t. III, p. 11. Il conclut ainsi : « Si l'on n'a pas le temps d'enseigner aux jeunes gens dans les classes l'histoire de France, il faut tâcher au moins de leur en inspirer le goût, en leur en citant de temps en temps quelques traits, qui leur fassent naître l'envie de l'étudier quand ils en auront le loisir.

2. « Rollin est le Fénelon de l'histoire, et, comme lui, il a embelli

quieu a écrit avec la même complaisance : « Un honnête homme a, par ses ouvrages d'histoire, enchanté le public; c'est le cœur qui parle au cœur; on sent une secrète satisfaction d'entendre parler la vertu; c'est l'abeille de la France. » Voltaire a fait justice de ces exagérations. Il est certain que Rollin, dans ses recherches, manque d'érudition et de critique. Il est trop crédule. Il accepte toutes les fables relatives à l'origine de Rome. L'histoire à la façon de Rollin est une étude qui convient à l'enfance, et surtout, qu'on me permette de le dire, à l'année de la première communion. Il ne faut lui demander ni l'exactitude des faits ni la profondeur des explications. Rollin vaut mieux, d'ailleurs, comme professeur d'histoire que comme historien : il ne faut pas confondre les deux choses. L'enfant a besoin qu'on lui présente dans l'histoire, non pas seulement la vérité des événements rattachés à leurs causes, mais encore la beauté des leçons morales qui ressortent des actions humaines, et, sous ce rapport, Rollin a beaucoup fait[1].

C'est encore l'édification morale que Rollin a cherchée dans l'étude de la philosophie. La cinquième partie du *Traité*, qu'il consacre à ce sujet, est de beaucoup la plus courte, mais non la moins importante de l'ouvrage. Il faut accorder à Rollin le mérite d'avoir compris mieux que personne l'influence de la philosophie sur l'éducation, et les services qu'elle rend d'ordinaire aux jeunes gens. Et cependant Rollin n'était pas philosophe. Venant d'un humaniste, d'un ami des belles-lettres, son témoignage n'en est que plus considérable : « Si j'entreprenais de traiter à fond de la philosophie, je pourrais adresser aux jeunes gens pour qui j'écris les paroles que Cicéron met dans la bouche d'Antoine, qu'on avait engagé à parler malgré lui sur la rhéto-

l'Égypte et la Grèce. La narration du vertueux recteur est pleine, simple et tranquille, et le christianisme, attendrissant sa plume, lui a donné quelque chose qui remue les entrailles. Ses écrits décèlent *cet homme de bien dont le cœur est une fête continuelle.* » (Chateaubriand, *Génie du Christianisme,* III[me] partie, livre III.)

1. La préoccupation morale se montre partout, notamment dans l'introduction qui précède ses études historiques et qui a pour titre : *Sur le soin de la solide gloire et de la véritable grandeur.* (T. III, pp. 13-120.)

rique : « Écoutez, disait-il, écoutez un homme qui va vous « instruire de ce qu'il n'a jamais appris. » — Je ne me suis, en effet, appliqué que très-superficiellement à l'étude de la philosophie, de quoi j'ai eu lieu souvent de me repentir[1]. » Après cet aveu, fait de bonne grâce, Rollin énumère les principaux avantages que procure à l'esprit humain l'étude de la philosophie. Il en distingue quatre : la philosophie règle les mœurs[2]; elle perfectionne l'esprit, la raison ; elle nous apprend une foule de connaissances curieuses ou utiles; enfin, elle fortifie le sentiment religieux. En d'autres termes, Rollin considère successivement dans la philosophie la morale, la logique, les sciences physiques et naturelles, qu'il n'en sépare pas, et enfin, la métaphysique.

Rollin est plein d'admiration pour la morale des anciens. Bien différent en cela de ceux qui la dédaignent et même la calomnient par zèle chrétien, il en recommande sérieusement l'étude. Le *de Officiis*, le *de Legibus*, lui paraissent particulièrement dignes de l'attention des jeunes gens. C'est là qu'ils s'initieront le mieux aux grandes notions morales, sauf à les compléter et les éclaircir ensuite par les enseignements de la morale chrétienne. Le point de vue propre de Rollin, c'est que le christianisme est venu, non pour détruire, non pour contredire, mais seulement pour achever, pour élever de quelques degrés l'œuvre morale des philosophes anciens.

Rollin était trop l'ami de Port-Royal pour ne pas en apprécier les travaux. Ce sont les œuvres de Nicole, d'Arnauld, de Pascal qu'il propose surtout aux élèves de la classe de philosophie. Rollin est si bien disposé en faveur de la philosophie nouvelle, que c'est à elle qu'il attribue en partie les progrès accomplis au dix-septième siècle, dans les ouvrages d'esprit, en fait de clarté et de précision : « On trouve maintenant dans les discours de la chaire et du barreau, dans les traités de science, un ordre, une exactitude, une justesse, une solidité, qui n'étaient pas autrefois si communes. Plusieurs croient, et ce n'est pas sans fonde-

1. *Traité*, etc., t. IV, p. 310.

2. Après avoir cité Cicéron, Sénèque, Épictète, notre auteur ajoute : « Voilà un petit abrégé des maximes de morale que le paganisme nous fournit. Ces principes, il faut l'avouer, sont grands, solides, lumineux. »

I

ment, qu'on doit cette manière de penser et d'écrire au progrès extraordinaire qu'on a fait depuis un siècle dans l'étude de la philosophie[1]. »

Se plaçant à un point de vue plus modeste et tout à fait scolaire, Rollin croit nécessaire que l'élève, après avoir traversé « le pays riant, fleuri, de la rhétorique », entre dans le domaine un peu aride, un peu sec, des études philosophiques. Faisant appel à ses souvenirs personnels, il déclare avoir souvent remarqué que les bons rhétoriciens qui passaient en philosophie faisaient rapidement des progrès considérables : « Au bout d'un an, ils n'étaient plus reconnaissables. » Il demande, pour ménager la transition entre la rhétorique et la philosophie, que les cahiers de logique soient écrits dans une latinité élégante qui rappelle le style des œuvres morales de Cicéron. Il se loue enfin de voir les œuvres de Malebranche introduites dans les classes, avec les *Méditations* et les *Principes de la philosophie* de Descartes[2].

Comment s'étonner maintenant de la vivacité que Rollin apporte dans ses protestations contre les parents qui, par impatience d'en finir ou par faiblesse, permettent à leurs enfants de passer, de sauter, comme on dit vulgairement, la classe de philosophie? Notez que cette classe durait alors deux ans. « Si, par une précipitation aveugle et inconsidérée qui ne devient que trop commune, les parents retranchent ou abrégent (dans les études de leurs enfants) le temps destiné à la philosophie, n'auront-ils pas lieu de se reprocher de leur avoir retranché la partie des études (j'ose l'assurer, et mon goût déclaré pour les belles-lettres ne peut ici me rendre suspect) la partie des études *la plus importante, la plus nécessaire, la plus décisive* pour les jeunes gens, et celle dont la perte peut le moins se couvrir et est la plus irréparable[3]? »

Il est vrai que la philosophie avait alors bien plus d'im-

1. *Traité*, etc., t. IV, p. 335.

2. *Ibid.*, t. IV, p. 343. Rollin entendait d'ailleurs l'étude de la philosophie dans le sens le plus sévère possible : « La manière de raisonner par syllogismes qui paraît à quelques personnes longue et ennuyeuse, est d'une absolue nécessité. »

3. *Traité*, etc., t. IV, p. 344.

portance encore que de nos jours : elle comprenait l'ensemble des sciences, et Rollin jugeait nécessaire que l'homme, par l'étude des sciences, fît connaissance avec toutes les merveilles qui l'environnent [1]. C'est par cette étude scientifique des vestiges sensibles de la Providence divine répandus à travers le monde, que la philosophie, aux yeux de Rollin, contribue à fortifier la religion. La philosophie achèvera son œuvre en abordant directement, dans la métaphysique, les preuves abstraites de l'existence de Dieu.

Avouons que, pour un homme qui se déclarait lui-même incompétent en philosophie, une pareille apologie des études philosophiques n'est pas si mal réussie. Sans doute, il ne faut pas attendre de Rollin une grande largeur de vues. « La nature tout entière est faite pour l'homme : » cette réflexion enfantine nous donne la mesure de ses conceptions générales. Mais il n'en faut pas moins savoir gré à l'auteur du *Traité des études*, de s'être élevé au-dessus des préjugés qu'il eût pu nourrir contre les philosophes en sa double qualité de chrétien fervent et de professeur de rhétorique, et le louer d'avoir énergiquement soutenu les droits de la philosophie en général, et en particulier de la philosophie moderne, de la philosophie cartésienne.

III

Nous arrivons à la dernière partie du *Traité*, la plus originale, la plus intéressante, à coup sûr, celle qui traite du gouvernement intérieur des classes et des colléges [2]. C'est là que Rollin nous ouvre les trésors de son expérience, trésors longuement accumulés pendant ses années de professorat et d'administration universitaire. Ici, ce n'est plus, comme tout à l'heure pour la philosophie, un avocat improvisé qui parle en s'inspirant de son instinct plus que de son expérience ; c'est un maître consommé qui a vu de près,

1. Rollin donne lui-même un abrégé d'astronomie, de physique, d'histoire naturelle. Il est inutile d'ajouter que ces essais n'ont qu'une médiocre valeur.

2. *Traité*, etc., t. IV, pp. 405-700.

qui a pratiqué tout ce qu'il nous révèle. Ce n'est pas sans raison qu'on a appelé ce septième livre les Mémoires de Rollin. Ce qui en fait le mérite et aussi le charme, c'est que l'auteur s'y décide enfin à être lui-même. Il ne cite plus les anciens : il parle en son nom. Il raconte ce qu'il a fait ou ce qu'il a vu faire. Il expose ses souvenirs.

Dans un avant-propos, Rollin se demande si l'éducation doit être privée ou publique. A vrai dire, il n'ose pas répondre catégoriquement[1]. La responsabilité lui paraît si grande en pareille matière, qu'il ne se décide pas à donner un avis formel aux parents. A y regarder de près, cependant, on voit bien qu'il était partisan de l'éducation publique. Il en fait ressortir avec force les avantages. Elle enhardit le caractère; elle noue des amitiés durables qui sont les meilleures et les plus douces de toutes; elle familiarise l'enfant avec la vie sociale; elle l'excite par l'émulation; elle anime davantage le professeur[2]; elle donne l'habitude de l'ordre, de la règle, en marquant par un coup de cloche tous les exercices de la journée; enfin, elle exerce l'enfant à une vie simple, frugale, un peu sévère, qui l'arrache aux caresses amollissantes, aux mignardises de la maison paternelle. Quand on trouve tant de mérites à l'éducation publique, il est bien difficile qu'on ne la préfère pas à l'éducation privée. De notre temps, des raisons nouvelles se sont ajoutées à celles que Rollin faisait valoir en faveur de l'instruction commune. Aujourd'hui, en effet, la vie est plus occupée et plus active. D'autre part, les programmes d'études sont beaucoup plus variés. Où un père trouverait-il le temps de diriger seul ses enfants au milieu des affaires et des intérêts qui l'accablent? Et en second lieu, où se procurer des précepteurs qui sachent tout ce qu'on apprend dans les colléges? Ne confondons pas, du reste, la question de l'internat et la question de l'éducation publique. L'internat est une nécessité fâcheuse, un pis-aller. L'éducation publique, au contraire, est bonne en elle-même, meilleure que

1. « Je crois devoir garder la neutralité et laisser à la prudence des parents à décider une question qui souffre certainement de grandes difficultés. » (T. IV, p. 421.)

2. On reconnaît les arguments du plaidoyer de Quintilien en faveur de l'éducation publique.

toute autre. L'idéal est ce système intermédiaire dont parle déjà Rollin et que nons appelons aujourd'hui l'externat, parce que ce régime combine les avantages de la vie de famille et de l'instruction reçue en commun[1].

Une fois cette question préalable posée plutôt que vidée, Rollin, à la suite de Fénelon et de Locke, qu'il cite avec respect, cherche les règles générales qui doivent présider à la direction des maisons d'éducation. C'est de Locke qu'il s'inspire dans la question des châtiments. Il reproduit sur ce point les propres expressions du philosophe anglais, auquel il reproche ailleurs de n'être pas assez favorable à l'étude du grec et aux belles-lettres[2]. Nous connaissons assez le caractère de Rollin pour deviner qu'en fait de discipline il penche du côté de la douceur. Avec son intelligence profonde de la nature des enfants, il comprend que le châtiment corporel abat ou abrutit plutôt qu'il n'excite ou ne réforme. Il n'ose pourtant pas se prononcer absolument contre l'usage du fouet. Ce qui l'arrête surtout, ce qui lui donne des scrupules, ce qui l'empêche d'exprimer un blâme qui est au fond de son cœur, mais qui n'arrive pas jusqu'à ses lèvres, c'est qu'il y a des textes de la Bible dont l'interprétation est favorable à l'emploi des verges[3]. Il est intéressant de voir comment, partagé entre ses sentiments de chrétien docile et ses instincts de douceur, le bon et timide Rollin essaie de trouver un sens moins rigoureux au texte sacré, et de se convaincre lui-même que la Bible ne dit pas ce qu'elle semble dire. Après bien des hésitations, il arrive enfin à conclure que les châtiments corporels sont

1. « Il y a une troisième manière qui tient le milieu : c'est d'envoyer les enfants au collége pour y profiter de l'émulation des classes, en les retenant le reste du temps dans la maison paternelle. »

2. « Je ne sais si Locke était bien versé dans la connaissance de la langue grecque et dans l'étude des belles-lettres. Il ne paraît pas au moins en faire assez de cas. » (T. IV, p. 431.)

3. *Celui qui épargne la verge, hait son fils, mais celui qui l'aime s'applique à le corriger.* (Prov., XIII, 24.) *La folie est liée au cœur de l'enfance et la verge de la discipline l'en chassera.* (*Ibid.*, XXII, 15.) Ce sont ces textes qui font hésiter Rollin. Il faut remarquer d'ailleurs que chez les Juifs la sévérité primitive s'adoucit avec le temps. « Les enfants, disent les docteurs, doivent être punis d'une main et caressés des deux. » (Voyez M. Joseph Simon, ouvrage cité, p. 53.)

permis, mais qu'il ne faut en user que dans les cas extrêmes, quand tout autre moyen est désespéré.

Que de sages conseils, d'ailleurs, sur les punitions, sur les précautions qu'il faut prendre lorsqu'on punit ou qu'on réprimande! Qu'on se garde de châtier l'enfant au moment où il commet sa faute, parce qu'on pourrait alors l'exaspérer et l'exciter à de nouveaux manquements. Que le maître punisse froidement et en évitant la colère, qui discrédite son autorité. Il faudrait tout citer dans ce code excellent de discipline scolaire. C'est la raison, c'est le bon sens même que Rollin, quand il guide, quand il éclaire le maître dans ses rapports avec l'élève. Sans doute, la plupart de ces préceptes ne sont pas nouveaux : mais, quand ils passent par la bouche de Rollin, il s'y ajoute ce je ne sais quoi, que donne à l'avis le plus rebattu l'autorité de l'expérience personnelle.

Ainsi, après bien d'autres, Rollin demande qu'on rende l'étude aimable. « Une belle édition qui frappe les yeux, gagne l'esprit, et par cet attrait innocent invite au travail. » Mais Rollin est le premier, je crois, qui ait proposé de rendre les promenades des collégiens utiles en même temps qu'agréables, en les conduisant dans les musées ou dans les ateliers. Il n'est pas moins bien inspiré, quand il conseille pour les récréations les jeux physiques appropriés à l'âge et aux besoins des enfants; quand il proscrit les échecs, « qui fatiguent plus qu'ils ne reposent », et les cartes, dont il avait horreur. « C'est une honte pour notre siècle que des personnes raisonnables ne puissent passer ensemble quelques heures, si elles n'ont les cartes à la main. »

Voulez-vous apprécier la bonté, la douceur d'âme chez un homme? Demandez-lui s'il est satisfait des personnes avec lesquelles il a vécu longtemps. Or, après avoir passé sa vie au milieu des enfants, Rollin adore les enfants et n'a pour eux que des paroles de tendresse sans mélange d'aigreur. Il leur rend ce témoignage qu'il les a toujours trouvés raisonnables. Aussi veut-il qu'on leur parle raison de bonne heure, qu'on leur explique pourquoi on fait ceci et cela. Il y a, dans cette dernière partie du *Traité des études*, toute une psychologie de l'enfant qui ne manque ni de finesse ni de pénétration. Rollin ne va pas cependant jusqu'à

ériger en lois absolues les observations qu'il a faites. Il nous avertit lui-même qu'il faut se garder d'assujettir à la même règle, de faire passer sous le même niveau, des natures aussi mobiles, aussi variables que celles des enfants.

Il est impossible de résumer tous les règlements que Rollin trace avec minutie pour les principaux et pour les professeurs. Signalons du moins à tous ceux qui dirigent la jeunesse, à tous ceux qui ont charge d'âmes, ce précieux recueil de préceptes, qui pourrait être utilement rapproché des avis de Mgr Dupanloup sur le même sujet[1].

« Former l'esprit et le cœur », ces mots que l'abus a rendus presque ridicules, reviennent souvent sous la plume de Rollin. Ils expriment à merveille le caractère d'une éducation qui ne veut pas séparer les qualités morales des mérites intellectuels. Le but n'est pas de faire apprendre le latin, le grec, des dates, des syllogismes : ces études ne sont que des moyens, la fin est ailleurs. Elle consiste dans le développement de l'âme, dans sa conformité à la vertu, à la vertu chrétienne. Rollin est donc l'expression parfaite de ce que peut faire, pour élever la jeunesse, l'association de l'esprit laïque et universitaire et de l'esprit religieux et chrétien.

Il ne faut pas demander à Rollin de sortir de son domaine, qui est l'enseignement classique secondaire. Presque en même temps que lui, et dans un esprit semblable, un magistrat célèbre, d'Aguesseau, continuait en quelque sorte le *Traité des études*, en dressant, dans les *Instructions à son fils*, un plan d'enseignement supérieur[2] : « Vous venez, lui disait-il, d'achever le cercle ordinaire de l'étude des humanités et de la philosophie. Ne croyez pourtant pas avoir tout fait : vous avez à vous élever à des études d'un ordre supérieur. » Religion, jurisprudence, histoire, belles-lettres, tels sont les quatre points principaux qui retiennent l'attention de d'Aguesseau. Graves et respectables leçons, un peu inexactes parfois : par exemple, quand la *République* de Platon, cette grande utopie, est présentée comme « un chef-d'œuvre de

1. *De l'Éducation*, t. I, pp. 1-367.

2. Voyez dans les *Œuvres complètes* de d'Aguesseau, tome XV, les *Instructions sur les études propres à former un magistrat*. Ces *Instructions* datent de 1716, mais elles ne furent publiées qu'en 1756.

législation, d'éloquence et de morale[1] »; mais qui attestent le désir de préserver par le travail intellectuel les mœurs des jeunes gens et d'étendre par des efforts continus l'esprit qu'ont déjà exercé les études du collége. D'Aguesseau comprend aussi nettement que nous le faisons aujourd'hui les rapports de l'enseignement secondaire, qui n'est qu'une préparation, avec l'enseignement supérieur, qui dans une éducation achevée est le complément nécessaire du premier. « L'enfant qui sort du collége, dit-il, est en état de s'instruire, mais il n'est pas instruit, et toutes ses études précédentes ne servent, à proprement parler, qu'à le rendre capable d'étudier. » C'est dire, avec quelque exagération et en oubliant trop la part des connaissances positives qu'il convient d'acquérir dès le collége, que le but des études classiques est surtout de mettre entre les mains de chaque élève un instrument intellectuel, applicable à toutes les sciences et à toutes les occupations de la vie.

Rollin, qui estimait qu'il n'y a point de place pour l'histoire dans le cadre restreint des études du collége, eût approuvé d'Aguesseau de les recommander comme il le fait à l'attention des jeunes étudiants en droit. Quoiqu'il aimât par-dessus tout la jurisprudence, qui était son affaire propre, et les belles-lettres qui avaient été pour lui, selon ses expressions, « une débauche d'esprit », d'Aguesseau était animé d'un goût très-vif pour l'histoire. L'idéaliste Malebranche l'avait en vain chapitré sur ce sujet, le jour où il se scandalisa de trouver sur sa table de travail un exemplaire de Thucydide[2]. Il faut lire la belle et forte réponse que d'Aguesseau opposait aux préjugés de l'idéalisme « Fuyez, mon cher fils, comme le chant des sirènes, les discours séducteurs de ces philosophes abstraits... qui vous diront que l'homme raisonnable ne doit s'occuper que du vrai considéré en lui-même, qui peut seul perfectionner notre intelligence, et qui suffit seul pour la remplir; que, si nous voulons connaître l'homme, c'est à la philosophie

1. *Première instruction*, p. 17.

2. « Malebranche, qui avait conçu quelque bonne opinion de moi, la perdit presque en un moment, à la vue d'un Thucydide qu'il trouva entre mes mains, non sans une espèce de scandale philosophique. » (*Instructions*, etc., p. 31.)

qu'il appartient de nous le montrer, dans les idées primitives et originales dont l'histoire ne nous présente que des copies imparfaites et des portraits défigurés, etc. »

Rollin eût aussi applaudi au résumé que d'Aguesseau traçait des études du premier âge : « Vous avez appris les langues qui sont comme la clé de la littérature, vous vous êtes exercé à l'éloquence et à la poésie, autant que la faiblesse de l'âge et la portée de vos connaissances vous l'ont pu permettre ; vous avez tâché d'acquérir dans l'étude des mathématiques et de la philosophie la justesse d'esprit, la clarté des idées, la solidité du raisonnement. » N'était-ce pas résumer en quelques mots la quintessence du *Traité des études ?* Mais, surtout, Rollin se serait reconnu dans l'inspiration morale et religieuse, dans la noblesse et la gravité de ton, qui distinguent les essais pédagogiques de d'Aguesseau.

Rollin, en effet, a travaillé plus encore pour la vertu que pour la science. Ses livres sont moins des productions littéraires que des œuvres morales. Le *Traité des études* vaut encore plus par les qualités du cœur que par celles de l'esprit. Sans être absolument un routinier, Rollin est avant tout respectueux de la tradition. Il résume admirablement le passé, plus qu'il n'annonce l'avenir. Il est enfin le disciple de ces jansénistes graves et austères, entièrement dévoués à l'intérêt spirituel de leurs élèves, qui se relevaient de prier Dieu, quand ils entraient en classe. De même, dans le *Traité des études*, la préface se termine par une prière, et une prière encore achève le livre.

FIN DU PREMIER VOLUME

TABLE DES MATIÈRES

DU PREMIER VOLUME